

Universidade Feevale  
Mestrado Profissional em Letras

JOSE DA SILVA NUNES

**PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO EM CONTEXTOS HÍBRIDOS:  
ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO LEITOR**

Novo Hamburgo  
2018

Universidade Feevale  
Mestrado Profissional em Letras

JOSE DA SILVA NUNES

**PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO EM CONTEXTOS HÍBRIDOS:  
ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO LEITOR**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Feevale, para a obtenção do grau de Mestre em Letras. Linha de Pesquisa Língua e Literatura: linguagens em contexto.

Orientadora: Patrícia Brandalise Scherer Bassani

Co-orientadora: Rosemari Lorenz Martins

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

Nunes, Jose da Silva.

Práticas sociais de letramento em contextos híbridos: estratégias para desenvolvimento do leitor / Jose da Silva Nunes. – 2018.

136 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2018.

Inclui bibliografia e apêndice.

"Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Brandalise Scherer Bassani ;  
Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosemari Lorenz Martins".

1. Estratégias de leitura. 2. Leitor híbrido. 3. Multiletramento.  
4. Tecnologia educacional. I. Título.

CDU 028:62

Dissertação intitulada Práticas Sociais de Letramento em Contextos híbridos: Estratégias para o Desenvolvimento do Leitor, de autoria de Jose da Silva Nunes, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Brandalise Scherer Bassani (Orientadora)  
Universidade Feevale

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosemari Lorenz Martins (Co-orientadora)  
Universidade Feevale

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lovani Volmer  
Universidade Feevale

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tatiana Bolivar Lebedeff  
Universidade Federal de Pelotas

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosemari Lorenz Martins  
Coordenadora do Programa de Mestrado

Data de aprovação: Novo Hamburgo, 12 de fevereiro de 2018.

## RESUMO

A presente dissertação centra-se no estudo sobre o leitor da atualidade, aqui compreendido como leitor híbrido, inserido em uma cultura digital e em um contexto híbrido de leitura, que mescla a leitura virtual e a impressa. A investigação sobre o tema levou à escolha da seguinte pergunta norteadora: quais são as estratégias de leitura utilizadas por professores, no contexto escolar, com o uso de tecnologias digitais e de que forma podem ser articuladas com as práticas sociais de letramento digital? Para contribuir com a discussão relativa a essa questão, estabeleceu-se, como objetivo geral, investigar estratégias de leitura desenvolvidas no contexto da disciplina de Língua Portuguesa com o uso de tecnologias digitais, a fim de compreender como ocorrem as práticas sociais de letramento digital. Determinou-se como corpus da pesquisa alunos do nono ano, concluintes do ensino fundamental em escolas públicas, de um município da região metropolitana de Porto Alegre. E, como objetivos específicos, verifica os conceitos de cultura digital, contexto híbrido, leitura e multiletramento, bem como os tipos de leitores existentes no mundo contemporâneo, com inserção da tecnologia na cultura da leitura. Além disso, explora a articulação entre estudos teóricos para a elaboração de proposta metodológica associada a práticas de leitura desenvolvidas em contextos híbridos, visando à proposição de diretrizes norteadoras para o desenvolvimento de práticas sociais de letramento digital no contexto escolar. A metodologia escolhida para a pesquisa foi o estudo de caso educacional, articulando investigações sobre (PLE) os ambientes pessoais de aprendizagem à perspectiva de ler, produzir e compartilhar como estratégia para práticas de letramento em contexto híbrido na educação básica. Por meio da análise dos dados, evidenciaram-se, nas escolas pesquisadas, recursos tecnológicos que possibilitam práticas para um contexto híbrido de leitura. Não houve indícios de articulação entre estratégias e práticas sociais para o letramento digital em contexto híbrido. Todos os professores enfatizaram não terem recebido formação para o ensino da leitura em contexto híbrido e estarem em processo de construção diante desse desafio do ensino da leitura na cultura digital. Nas atividades propostas, evidenciaram-se a tecnologia como propulsora de práticas sociais de letramento e o compartilhamento como um diferencial, no engajamento e, principalmente, na produção de sentido da prática de leitura observado no *Feedback* dos alunos. O resultado final deste trabalho de conclusão apresenta sugestões de diretrizes norteadoras para a utilização de estratégia para a leitura digital a partir das reflexões sobre as atividades realizadas com as turmas pesquisadas, em articulação com o referencial escolhido, assim como considerações sobre a relevância da prática social de letramento digital para contextos híbridos de leitura.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Leitor híbrido. Multiletramento. Tecnologia educacional.

## ABSTRACT

The present dissertation focuses on the study of nowadays reader, understood here as a hybrid reader, inserted in a digital culture and a hybrid reading context, that mixes the virtual and printed reading. The research on the subject led to the choice of the following guiding question: what are the reading strategies used by teachers in the school context, with the use of digital technologies and how they can be articulated with social digital literacy practices? For contribute to the discussion on this issue, it was established, as a general objective, investigate the reading strategies developed in the context of the Portuguese Language discipline with the use of digital technologies, in order to understand how happen social practices of digital literacy. It was determined like corpus of the research students of the ninth grade, graduating from public elementary school, of a city in the metropolitan region of Porto Alegre. And, as specific objectives, it verifies the concepts of digital culture, hybrid context, reading and multiletrament, as well as the types of readers existing in the contemporary world, with the insertion of technology in the culture of reading. Beyond that, it explores a link between theoretical studies for the elaboration of methodological proposals associated to the learning practice developed in hybrid contexts, aiming at a proposal of guiding guidelines for the development of social practices of digital literacy in the school context. A methodology chosen for research in the educational case study articulating investigations about (PLE) personal learning environments to the perspective of read, produce and share as a strategy for text practices in a hybrid context in basic education. Through the analysis of the data, it was evidenced in the researched schools, technologic resources that allow practices for a hybrid reading context. There was no evidence of articulation between strategies and social practices for digital literacy in a hybrid context. All teachers emphasized have not received training to teach reading in this hybrid context and they are in the process of construction in the face of this challenge of teaching reading in digital culture. In the proposed activities, the technology was evidenced as a propelling of social practices of literacy and sharing as a differential, in the engagement and mainly in the production of the sense of reading practice observed in the Feedback of students. The final result of this dissertation presents suggestions for guiding guidelines for the use of digital reading strategy based on reflections on the activities carried out with the researched classes, in articulation with the chosen reference frame, as well as considerations about the relevance of the social practice of digital literacy to hybrid reading contexts.

Keywords: Educational technology. Hybrid reader. Multiletrament. Reading strategies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Temas de relevância articulados na pesquisa.....	26
Figura 2 Sistemas de conhecimento envolvidos no processamento textual.....	50
Figura 3 Passos envolvidos na leitura proficiente.....	51
Figura 4 Estratégia para a prática social de letramento em contexto híbrido.....	59
Figura 5 Modelo TPACK.....	63
Figura 6 Representação da estrutura do estudo de caso educacional.....	69
Figura 7 Critérios para a seleção das ferramentas.....	73
Figura 8 Ferramenta <i>Plickers</i> .....	91
Figura 9 Ferramenta <i>Kahoot</i> .....	92
Figura 10 Professora da escola A.....	92
Figura 11 Síntese de Planejamento colaborativo – Escola A.....	93
Figura 12 Prática Escola A.....	94
Figura 13 Atividade prática com os alunos.....	94
Figura 14 Recursos para a prática.....	96
Figura 15 Recursos para a prática.....	96
Figura 16 Ferramenta <i>QR code</i> .....	97
Figura 17 Ferramenta <i>Padlet</i> .....	98
Figura 18 Ferramenta <i>Go Conqr</i> .....	98
Figura 19 Planejamento colaborativo na escola B.....	99
Figura 20 QR Code.....	99
Figura 21 Síntese de Planejamento colaborativo – Escola B .....	100
Figura 22 Prática Escola B.....	101
Figura 23 Prática Escola B.....	102
Figura 24 Slides da prática da escola B.....	102
Figura 25 Mural coletivo criado a partir da leitura.....	103
Figura 26 Ampliação 1 das notas criadas no <i>Padlet</i> .....	103
Figura 27 Ampliação 2 das notas criadas no <i>Padlet</i> .....	104
Figura 28 Ampliação 2 das notas criadas no <i>Padlet</i> .....	104
Figura 29 Ferramenta <i>Linoit</i> .....	105

Figura 30 Síntese de Planejamento colaborativo – Escola C.....	106
Figura 31 Prática Escola C.....	106
Figura 32 Prática Escola C.....	107

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 Pergunta: Quanto ao seu gosto de leitura, você.....	80
Gráfico 02 Pergunta: Em que lugar costuma ler?.....	81
Gráfico 03 Pergunta: O que você gosta de fazer em seu tempo livre?.....	82
Gráfico 04 Pergunta: Pergunta: Quando usou internet pela última vez?.....	84
Gráfico 05 Pergunta: Você usou a internet nos últimos 3 meses para?.....	85
Gráfico 06 Pergunta: Livros digitais, você já ouviu falar?.....	87
Gráfico 07 Pergunta: Você já leu?.....	87
Gráfico 08 Pergunta: Se sim, onde?.....	88
Gráfico 09 Pergunta: Com que frequência você lê no meio digital.....	89

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a descoberta sobre os valores da vida em minha família e com meu amado. De poder reconhecer o valor do conhecimento nos desafios propostos por meus professores. A oportunidade de desenvolver minha essência de pesquisadora com o carinho e dedicação de minhas orientadoras.

Meu eterno agradecimento por uma vida de aprendizados, de felicidade, por um sonho realizado, ser Mestre em Letras!

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Fases da pesquisa de campo.....	71
Tabela 2	Dados das escolas pesquisadas.....	75
Tabela 3	Recursos tecnológicos disponíveis em cada escola.....	76
Tabela 4	Síntese das entrevistas .....	77
Tabela 5	Tipos de leitura.....	112

## SUMÁRIO

<b>1 Introdução.....</b>	<b>13</b>
<b>2 Tecendo a pesquisa.....</b>	<b>20</b>
2.1 Do texto ao contexto.....	26
<b>3 A leitura na cultura digital.....</b>	<b>29</b>
3.1 Tipos de leitores na contemporaneidade: em contextos híbridos.....	34
3.2 Letramento digital, multiletramento e prática social.....	41
3.3 Práticas de leitura com tecnologia, a multimodalidade e o hipertexto.....	44
3.4 Os processos de leitura em contextos híbridos .....	48
<b>4 PLE - <i>Personal Learning Environment</i>.....</b>	<b>54</b>
4.1 A leitura no contexto dos ambientes pessoais de aprendizagem.....	57
4.2 Escolha do modelo TPACK para a construção do planejamento.....	59
4.3 Estratégias de leitura digital na perspectiva do PLE .....	61
4.4 Prática de planejamento colaborativo para contexto híbrido de leitura....	64
<b>5 A escolha metodológica .....</b>	<b>67</b>
5.1 Estudo de caso educacional.....	68
5.2 Critérios de análise e fases do estudo de campo.....	70
<b>6 Resultados.....</b>	<b>75</b>
6.1 Práticas escola A.....	90
6.2 Prática escola B.....	95
6.3 Prática escola C.....	104
<b>7 Análise dos resultados.....</b>	<b>109</b>
7.1 Categoria 1 - Análise do perfil do leitor.....	110
7.2 Categoria 2 - Análise das estratégias utilizadas pelos professores em contextos híbridos.....	114
7.3 Categoria 3 - Análise de práticas sociais de letramento digital.....	114
7.4 Sugestões de diretrizes norteadoras.....	118
<b>8 Conclusões.....</b>	<b>122</b>
<b>Referências.....</b>	<b>124</b>
APÊNDICE A – Instrumento de pesquisa do perfil do aluno leitor.....	133
APÊNDICE B – <i>E-book</i> construído a partir da dissertação.....	136

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se na linha de pesquisa Língua e Literatura: linguagens em contexto, do Mestrado Profissional em Letras, e aborda a possibilidade da utilização da tecnologia digital como propulsora de estratégias para o aprimoramento da qualidade da compreensão leitora no meio digital, assim como em contextos híbridos. O programa do curso prevê a realização de estudos na área da linguagem que contemplem a pesquisa sobre processos de desenvolvimento da compreensão da leitura. Sendo assim, este trabalho articula-se ao programa de pós-graduação, trazendo o viés da tecnologia como alternativa de promoção de práticas sociais de letramento, buscando o aperfeiçoamento de estratégias para o desenvolvimento do leitor.

A existência de dispositivos móveis, como *tablets* e *smartphones*, traz a possibilidade da realização de práticas diárias de leitura no meio digital. Esses dispositivos colocam o leitor atual em espaços híbridos, ou seja, em um espaço no qual se “combinam o físico e o digital em um ambiente social criado pela mobilidade de usuários conectados através dos dispositivos de comunicação móvel” (SANTAELLA, 2010, p. 94).

A coexistência do leitor do texto físico e do digital constitui-se como uma hibridização, possibilidade adjacente que torna esse leitor híbrido. Em uma visão mais ampla, para Latour (1994), esse hibridismo é formado por matrizes plurais, é uma mistura entre a natureza e a cultura, logo, o misto de cultura/natureza, humano/não humano. Essa mescla de possibilidades plurais de leituras em dispositivos móveis e em computadores, por meio da internet, traz uma reflexão sobre a modalidade de leitura existente na cultura digital, aqui abordada como leitura híbrida.

A cultura digital (BUCKINGHAM, 2010) origina-se na percepção de uma cibercultura (LEVY, 1997) e traz a realidade da tecnologia presente no dia a dia, na vida em sociedade, no trabalho e na cultura. Diante dessa perspectiva, pode-se observar, em estudos realizados por Santaella (2004, 2010 e 2013) sobre os diferentes tipos de leitores na era digital, a evolução de nossa visão sobre o mundo e sobre sua leitura.

Segundo Freire (1981), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele”, essa relação de interdependência, bem como a inserção dos sujeitos em uma

realidade cercada de estímulos digitais e tecnológicos, em contextos de leitura que podem ser considerados híbridos, faz surgir a exigência de um novo preparo para esses leitores da atualidade, a fim de torná-los capazes de realizar sua leitura de seus mundos e para a utilização das ferramentas digitais, para propiciar a compreensão da leitura em seu cotidiano.

Segundo Moran (2015, p. 27), “híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado”, pois apresenta mais de uma definição, mas, por outro lado, ele afirma que “híbrido significa misturado, mesclado, *blended*” (MORAN, 2015, p. 27). Complementando, na visão do autor, “a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos [...]” (MORAN, 2015, p.27).

Neste trabalho, esse espaço híbrido é abordado na perspectiva de contexto, já que estuda as circunstâncias, as particularidades e as características sociais dentro desse momento e de um contexto híbrido específico da pesquisa, no meio escolar, dentro da cultura digital. Os conceitos de híbrido ou de hibridização, apresentados nesta pesquisa, partem de reflexões sobre estudos de Santaella (2010), de suas considerações sobre mobilidade, porém, adotam a perspectiva recente de pesquisas educacionais de Moran (2015) e Bacich (2015), que consideram híbrido, ou um ato de hibridização, essa mescla ou mistura de variedades, de possibilidades do uso da tecnologia no ensino (BACICH, 2015).

Um leitor é considerado híbrido quando, em sua prática de leitura, decodifica a escrita em diferentes suportes, em meio impresso e digital, quando explora a multimodalidade dos textos e hipertextos, apresentando as capacidades necessárias à compreensão do texto, o multiletramento. Estar situado em um contexto escolar híbrido de leitura implica a existência de diferentes suportes para o texto, de recursos tecnológicos, de acesso à internet, mas, especialmente, de um professor e de um contexto que oportunizem essa mescla de práticas que contemplem diversas possibilidades de leituras.

Nesse contexto, este estudo investiga práticas de leitura realizadas no Ensino Fundamental, anos finais, trazendo a perspectiva das práticas sociais de letramento em contextos híbridos bem como a realidade da cultura digital, em que alunos estão inseridos. Reflete, ainda, sobre possíveis estratégias que poderão auxiliar na formação do leitor atual.

A pesquisa considera a leitura não como decodificação, mas como compreensão leitora, investigando práticas sociais de letramento (STREET, 1995) (KLEIMAN, 1998) associadas ao uso de tecnologias. A leitura pode ser compreendida como uma prática de decodificação de símbolos que unidos resultam em palavras ou, ainda, como prática de letramento. O processo de compreensão da leitura liga-se diretamente à produção de sentido, assim como afirma Kleiman (1998).

A **compreensão leitora**, segundo Kleiman (2013), em publicação no glossário Ceale<sup>1</sup> é

a faculdade – no sentido de capacidade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos. É também o processo por meio do qual são postas em funcionamento as estratégias cognitivas e habilidades necessárias para compreender, que permitem que o leitor extraia e construa significados do texto, simultaneamente, para fazer sentido da língua escrita.

Essa prática de leitura, que determina a compreensão de seus leitores, define-se como **letramento**, já o uso desta linguagem, a interação dos sujeitos com o texto em contexto é que evidencia a **prática social de letramento**, levando em consideração sua função social, ou seja, de prática, que hoje passa para uma esfera digital de leitura e de compreensão com a utilização da tecnologia (SOARES, 2002).

Em consonância com Soares (2004), Kleiman (2004) define letramento na perspectiva do uso das tecnologias ou letramento digital: “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2004, p. 19). Rojo (2006) traz ainda o termo **multiletramento**, evidenciando o uso das tecnologias nas práticas de leitura. Cabe salientar que a pesquisa centra-se em **contextos híbridos** de aprendizagem no meio escolar, não estão sendo analisadas, neste momento, a educação informal ou esferas que ainda não dispõem da tecnologia como realidade. De forma mais ampla, a investigação apresenta-se em uma perspectiva para além das tecnologias, leva em consideração a diversidade de ferramentas digitais disponíveis e as considera como meios presentes e integrados à educação na cultura digital, artefatos aqui compreendidos como objetos e criações dos humanos, ou seja, dos usuários, para a produção de conhecimento na contemporaneidade. Na atualidade, é necessário preparar leitores

---

<sup>1</sup> <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/compreensao-leitora>

não apenas letrados, mas multiletrados e torná-los aptos para a compreensão de diferentes formas de leitura e de representação do texto existentes na cultura.

Este trabalho, a partir da bibliografia estudada, busca a articulação entre os estudos de Castañeda e Adell (2013) sobre o PLE - *Personal learning environment* ou ambientes pessoais de aprendizagem (tradução nossa), no que tange às perspectivas da leitura, produção e compartilhamento com o uso das tecnologias, buscando a proposição de estratégias para a prática social de letramento em contexto híbrido. Também evidencia os estudos de Harris e Hofer (2009) sobre o TPACK - *Technological Pedagogical Content Knowledge*, ou melhor, um modelo pedagógico que articula o “conhecimento de conteúdo pedagógico tecnológico” (tradução nossa), associando seus princípios à prática do planejamento colaborativo como possibilidade de corroboração e organização da apresentação das estratégias de leitura para contextos híbridos.

A partir do referencial selecionado, este trabalho parte das seguintes questões: quais são as estratégias de leitura utilizadas pelos professores, no contexto escolar, com o uso das tecnologias digitais e de que forma elas podem ser articuladas com as práticas sociais de letramento digital?

Este estudo busca, como objetivo geral, investigar que estratégias de leitura podem ser desenvolvidas no contexto da disciplina de Língua Portuguesa com o uso de tecnologias digitais, a fim de entender que estratégias podem ser desenvolvidas com o uso de tecnologias digitais e de que forma estão articuladas com as práticas sociais de letramento digital. Objetiva, ainda, a proposição de diretrizes norteadoras para o desenvolvimento de práticas sociais de letramento em contextos híbridos, focadas na compreensão da leitura do aluno, a partir da articulação entre estudos teóricos sobre o PLE, TPACK e práticas desenvolvidas no contexto escolar.

Os objetivos específicos norteiam o caminho a ser percorrido durante a pesquisa, buscando analisar o contexto educacional e o conhecimento sobre o tema proposto:

a) delinear os conceitos de cultura digital, letramento, multiletramento e leitura para compreender as diferenças entre eles e os processos de cada uma das suas concepções;

b) compreender os tipos de leitores existentes no mundo contemporâneo, bem como o surgimento de novos tipos com a inserção da tecnologia na sala de aula,

identificando características dos contextos híbridos de leitura para reconhecer as implicações necessárias para o ensino e aprendizagem da compreensão leitora;

c) identificar o perfil de leitura dos estudantes do 9º ano de quatro turmas em escolas municipais de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre para estabelecer comparações entre o perfil do leitor nacional e o leitor do contexto híbrido de leitura encontrado nas práticas de realizadas em cada escola;

d) investigar as práticas de leitura realizadas pelos professores de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental de quatro escolas municipais de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, a fim de verificar quais são as estratégias realizadas com tecnologias digitais e se elas oportunizam práticas sociais de letramento;

A investigação estava proposta para quatro escolas públicas municipais da região metropolitana de Porto Alegre, no Sul do país. Como critérios de seleção, foram escolhidas escolas que apresentam como característica comum a disponibilidade de recursos tecnológicos (uso de laboratório de informática, lousa interativa e demais dispositivos). Em cada uma das escolas, também foi observada a pontuação do IDEB<sup>2</sup>, tendo sido incluídas na pesquisa as duas de maior e as duas de menor pontuação dessa rede de ensino. Como *corpus* da pesquisa, definiu-se a realidade das aulas de Língua Portuguesa.

Para a composição do referencial teórico na realização deste trabalho, foram escolhidos os estudos sobre letramento e práticas sociais de Street (1984; 1995); Kleiman (1998; 2004); Soares (2002) e Dionísio (2002). No que tange à leitura, foram evidenciadas como principais contribuições os estudos de Chartier e Cavallo (1998) Chartier (1999); Marcuschi (1997); Zilberman (2001; 2009) e Gabriel (2017). Para discutir a visão da construção do leitor para a era digital, foram usados estudos de Santaella (2004; 2010; 2011; 2013). E, para a realização das práticas para o contexto híbrido de leitura, buscou-se fundamentação nos estudos do PLE, de Castañeda e Adell (2013), assim como o TPACK, de Harris e Hofer (2009).

Dentro da perspectiva do uso das tecnologias na educação, encontram-se estudos que abordam a importância da utilização dos artefatos culturais digitais em novas práticas pedagógicas, como os evidenciados em Coscarelli e Ribeiro (2011), dos quais foram levantadas as considerações sobre a alfabetização e o letramento

---

<sup>2</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

digital. Apresentam-se, ainda, neste trabalho, importantes reflexões sobre as tecnologias como propulsoras de novas práticas pedagógicas de leitura, correlacionando pesquisas de Ribeiro (2016); Moran (2015) e Bacich, Neto e Trevisan (2015), e sobre a imprescindibilidade da experimentação de estratégias (SOLÉ, 1998; 2008) e práticas que articulem as teorias existentes com as necessidades de nossos educandos, dentro de contextos híbridos.

Os dados recentes, apresentados na pesquisa intitulada “Retratos da leitura no Brasil” (2015), realizado pelo Instituto Pró-Livro, trouxeram importantes resultados que contribuíram para este estudo, nela foi evidenciado o aumento no número de leitores, especialmente no meio digital. O último IDEB (2015) traz dados preocupantes sobre os níveis de leitura no Brasil. Para a obtenção dos índices de proficiência de leitura, é utilizada a escala SAEB<sup>3</sup>, que classifica as habilidades de leitura dos alunos da educação básica em oito níveis. Pode-se observar uma melhora dos resultados desde a última avaliação, realizada em dois mil e treze, no entanto, um número expressivo de alunos ainda se encontra nos níveis mais baixos da escala. O IDEB usa o termo “Aprendizado adequado” para os alunos que a realizam de forma proficiente ou em um nível avançado, demonstrando compreensão adequada e proficiente na realização da prova aplicada.

Os dados obtidos mostram que, nas escolas municipais da educação básica brasileira, apenas 51% dos alunos de 5º ano possuem nível adequado, já no 9º ano, esse número diminui para apenas 29% de alunos no nível desejado.

Esses dados são apresentados pelo INAF<sup>4</sup>, mostrando que, em 2007, 28% dos brasileiros apresentavam domínio pleno da leitura. Entretanto, em 2009, esse índice baixou, evidenciando que somente 25% de fato são alfabetizados e compreendem aquilo que leem.

Esse cenário mostra uma problemática na prática de letramento e no desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos da educação básica. Este trabalho reconhece o livro como uma tecnologia, entretanto, pretende ampliar esse cenário na busca da realização de pesquisas que aproximem as **tecnologias digitais** presentes no cotidiano do aluno às práticas sociais de letramento do contexto escolar, explorando recursos tecnológicos, os ambientes pessoais de aprendizagem por meio

---

<sup>3</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica

<sup>4</sup> Índice Nacional de Analfabetismo Funcional

da tecnologia, dos dispositivos móveis, dos computadores e dos laboratórios de informática, aprofundando a temática da leitura com foco em contextos híbridos de leitura.

Dessa forma, esta dissertação, encontra-se assim constituída: apresenta um capítulo introdutório, retratando a construção da pesquisa, as perspectivas da autora, assim como a escolha do problema e o contexto da pesquisa. Na sequência, é apresentado um capítulo de reflexões sobre a leitura na cultura digital e sobre os tipos de leitores, explorando o referencial escolhido. No terceiro capítulo, apresentam-se estudos sobre letramento e práticas sociais, além de trazer um olhar sobre os processos de leitura em contextos híbridos. Na continuidade, o capítulo quatro aborda a leitura nos ambientes pessoais de aprendizagem, estratégias de leitura digital na perspectiva do PLE bem como a justificativa da escolha do modelo TPACK para a construção do planejamento colaborativo para a prática no contexto híbrido de leitura. No capítulo cinco, apresenta-se a metodologia selecionada para a investigação, demonstrando as escolhas dos critérios e as categorias de análise, além de retratar os passos da pesquisa prática. O sexto capítulo expõe os resultados encontrados para posterior análise, no capítulo subsequente, discutindo os dados na articulação entre prática social de letramento em contexto híbrido, o PLE e TPACK à luz do referencial que embasa o trabalho. Os resultados são analisados a partir dos critérios e das categorias propostas, apresentando a proposição de diretrizes norteadoras para o desenvolvimento da leitura encontradas nas práticas sociais de letramento em contexto híbrido. Nas conclusões, são apresentados os principais resultados, apontando a necessidade de estudos futuros sobre o tema bem como o produto final do trabalho, que traz como contribuição a construção de um e-book com práticas vivenciadas e registros relevantes sobre possíveis diretrizes para práticas sociais de letramento na cultura digital.

## 2 TECENDO A PESQUISA

A prática pedagógica da leitura e a reflexão sobre estratégias de leitura precisam fazer parte da rotina escolar. Nessa perspectiva, este capítulo apresenta a visão da autora do trabalho sobre a leitura e justifica o caminho percorrido para investigar os processos de leitura, por isso foi escrito na primeira pessoa do singular.

A atuação como professora de Língua Portuguesa há quinze anos e coordenadora pedagógica há mais de oito anos permite um olhar privilegiado sobre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura, especialmente, porque, nesse período, foi possível observar a inserção das tecnologias no dia a dia da escola e a incorporação da cultura digital na realidade do ensino e aprendizagem.

A cultura digital inicia o processo de inserção no meio escolar com a chegada dos computadores que passaram a integrar o cotidiano dos educandos. O computador possibilitou um desprendimento do papel, mas, de forma significativa, trouxe agilidade a processos burocráticos que demandavam um grande tempo do professor e da equipe de gestão escolar. A possibilidade de usar planilhas e de replicar dados dos alunos em rede e a convergência de informações relevantes para os processos de ensino e aprendizagem fizeram com que a tecnologia contribuísse para a otimização do tempo, ao ser reconhecido o potencial dessas ferramentas. Essa cultura do uso de tecnologia na escola ressignificou o papel do professor e fez emergir a necessidade de preparar os leitores para novas formas de leitura.

Para a compreensão da leitura na cultura digital, em um mundo de múltiplas possibilidades, é necessário formar leitores multiletrados, ou seja, leitores aptos a ler e compreender textos em diversos suportes e contextos que vão surgindo com a atualidade. Sendo assim, cabe ao professor o desafio de pensar estratégias para um leitor em um contexto híbrido de leituras.

Os resultados de compreensão leitora dos alunos brasileiros obtidos em exames como o PISA<sup>5</sup> (2015) indicam que 50,99% dos estudantes investigados estão abaixo do nível 2 na escala de compreensão da leitura e apenas 0,14% estão no nível 6, nível máximo para essa prova. Esses resultados apontam a necessidade de rever as estratégias de compreensão leitora que vêm sendo trabalhadas nas escolas, para transformá-las em iniciativas de sucesso. A busca por formas mais eficientes de ensinar estratégias aos alunos para que tenham êxito em sua aprendizagem, contudo,

---

<sup>5</sup> PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

exige conhecimento teórico e prático. Novas formas de ensino-aprendizagem podem resultar de experimentações práticas, pautadas nas vivências de aprender e, especialmente, ensinar. Sendo assim, ambos, professor e aluno podem experimentar novidades, explorando contextos híbridos de leitura, a partir do planejamento do professor, que pode ignorar a tecnologia ou impulsionar práticas que a integrem em suas atividades, trazendo os recursos tecnológicos para o contexto da sala de aula, explorando a mistura de metodologias, tornando o ato da aprendizagem mais próximo do aprendizado de que o aluno precisará ao longo da vida.

Nesse contexto, este trabalho pretende contribuir com o trabalho do professor que está buscando alternativas para a construção da compreensão leitora em ambientes híbridos. Para tanto, pretendo propor uma prática de ensino de leitura que traga a perspectiva da significação por meio da socialização e que possa subsidiar o professor na formação de leitores inseridos na cultura digital. Existem diferentes ambientes disponíveis na internet, softwares e aplicações para dispositivos móveis, que podem ser utilizados para o desenvolvimento de atividades de fomento à leitura, conforme evidenciado por Bassani e Nunes (2015; 2016) nas pesquisas intituladas: *Tecnologias móveis na sala de aula: seleção e análise de aplicativos para produção escrita* e *Ensinar e aprender em/na rede: diferentes abordagens teórico-práticas do conceito de ambientes pessoais de aprendizagem*. Ambas as investigações trazem contribuições de recursos e abordagens para práticas de incentivo à leitura.

As escolhas que o professor faz ao planejar são fundamentais. Ao propor atividades para o desenvolvimento da compreensão leitora, é necessário que o professor estabeleça, inicialmente, os objetivos que pretende alcançar, para, então, conforme Harris e Hofer (2009), planejar como fará para atingir esses objetivos e que tecnologias digitais utilizará. Segundo os quatro pilares da educação apresentados pela Unesco, o aluno deve aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (UNESCO, 2017). Essas aprendizagens são um desafio para os profissionais atuantes em sala de aula, pois são conhecimentos necessários para a vida dos sujeitos.

O documento *The Education for All (EFA) / Global Monitoring Report (GMR)* da Unesco traz uma consideração apresentada pelo *Jornal Sydney Morning Herald*, (March 2017), segundo a qual “the sad truth about education: it’s easier to blame someone else than fix the problem”, ou “a triste verdade sobre a educação é que é

mais fácil culpar alguém do que corrigir o problema”<sup>6</sup> Essa é a consideração que impulsiona minha busca por possíveis contribuições para problemas educacionais, na medida em que trabalho para obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem em vez de me lamentar por causa das dificuldades, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão leitora.

Na vivência como professora e tutora, no nível técnico, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Fundamental, foi possível identificar a necessidade de mudanças no processo de ensino da leitura. Foram muitos anos propondo atividades para desenvolver a compreensão leitora em sala de aula e, especialmente, pensando sobre a forma como o desenvolvimento dessa compreensão ocorre e quais são as estratégias imprescindíveis para que os alunos consigam perceber a necessidade de aprender a desenvolver sua compreensão acerca dos textos que lhes são apresentados.

Na atuação como coordenadora, foi possível observar a prática de outros professores, o modo como desenvolviam suas práticas e suas interações com os alunos. Essa busca e o conjunto de atividades desenvolvidas resultaram em experiências significativas e importantes para o entendimento do desenvolvimento de habilidades de leitura no cenário da cultura digital.

Eu enfatizo a cultura digital, o desenvolvimento da compreensão leitora em ambientes digitais, porque acredito que o computador, se bem usado, pode facilitar a vida das pessoas, assim como pondera Karnal (2012, posição 1229), para quem

uma boa aula diz, de forma clara e sintética, o que deve ser dito. O elemento central de uma boa aula envolve o conhecimento já formado (vocabulário, procedimentos, habilidades etc.) e sua interação com novos procedimentos dos alunos. Uma boa aula transforma quem se envolve nela. Sempre é necessário repetir: uma boa aula não precisa de tecnologia. A tecnologia é uma ferramenta privilegiada, jamais o objetivo em si. O computador funciona como alavanca: move melhor a pedra pesada, mas o objetivo continua sendo mover a pedra.

A partir dessa contribuição, poder-se-ia pensar que a pedra seria a compreensão leitora, o objetivo a ser alcançado, e a tecnologia a alavanca para mover essa pedra. A tecnologia não é nenhuma novidade para os alunos, ela está presente em seu cotidiano. Está presente também no futuro do trabalho, por isso, capacitar os alunos para usar a tecnologia em seu benefício, para diminuir a energia necessária

---

<sup>6</sup> (Jornal: Sydney Morning Herald, p.3, March 2017, tradução nossa).

para mover a pedra, é uma necessidade. Negar ao aluno o direito de aprender a ler usando as tecnologias digitais é tolher seu acesso à leitura do mundo em uma perspectiva contemporânea cada vez mais presente em seu cotidiano, pois, conforme Dewey (1938), “a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida é a própria vida”. Logo, ensinar a ler com tecnologia digital é prepará-lo para compreender o mundo e a cultura em que se insere.

O olhar voltado para as individualidades do aluno, para sua subjetividade e para as inquietações sobre os processos de aprendizagem conduziu à exploração do *personal learning environments* - PLE (CASTAÑEDA, ADELL; 2013), com foco no aprendizado ao longo da vida, envolvendo as ferramentas que cada um de nós utiliza para aprender. Um PLE, de forma bem simples, é um conjunto de possibilidades e de conexões entre informações que envolvem ferramentas, mecanismos e atividades que cada pessoa utiliza de maneira organizada para o seu aprendizado. Nesse estudo, o PLE é articulado à pesquisa nas dimensões de **ler**, **produzir** e **compartilhar** como uma orientação para propor estratégias no aprimoramento da compreensão leitora e contingência para a prática social de letramento em contexto híbrido.

A vivência como professora das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura trouxe a visão de que, independentemente da disciplina que está sendo ministrada, todo professor tem o compromisso de buscar preparar seu aluno para que seja capaz de compreender o enunciado de um texto que lhe é apresentado e de desenvolver a habilidade de posicionar-se diante do texto, conhecer o discurso e compreender o que está sendo comunicado.

Durante a atuação na coordenação pedagógica, acompanhei diversos professores e muitos deles reclamavam que seus alunos não sabiam ler, não só os professores de Língua Portuguesa, mas também de outras áreas. Ouvi lamentos e comentários contraditórios em reuniões e em conselhos de classe, relatos válidos de professores de diferentes áreas do conhecimento com opiniões divergentes sobre as habilidades de leitura de um mesmo aluno. Essas observações trouxeram grandes inquietações, tais como: um aluno pode compreender o que lê em uma disciplina e não compreender o que lê em outra? Embora o aluno saiba ler textos de todas as disciplinas e que a habilidade necessária para ler seja a mesma para todas as disciplinas, diferentes textos requerem habilidades diferentes para serem compreendidos, daí a importância do papel do professor como mediador da leitura.

Para auxiliar o aluno em seu processo de compreensão, o professor deve ter um olhar mais personalizado e usar diferentes estratégias de ensino.

Sendo assim, eu, na função de coordenadora pedagógica, sempre questionei-me sobre como poderia auxiliar os professores a obterem sucesso na aprendizagem de seus alunos no que diz respeito à compreensão leitora, planejando práticas pedagógicas colaborativas. Muitas vezes, os sucessos na aprendizagem que conquistamos juntos resultaram da angústia dos professores que relataram que seus alunos não aprendiam determinado conteúdo. Nesses casos, buscava entender a prática pedagógica do professor e pensar com ele outras formas de ensino e aprendizagem, na maioria das vezes, explorando ferramentas que pudessem fazer com que o aluno se tornasse protagonista de seu aprendizado, para que ele pudesse apropriar-se do conteúdo por meio de práticas de ensino significativas. Essa combinação de ações no ato de planejar e essa colaboração permitiram, ao conhecer o modelo TPACK, uma aproximação entre teoria e prática, trazendo a visão da importância da tecnologia digital como meio para a construção do aprendizado do aluno e não como objetivo da prática.

Em minha formação como coordenadora pedagógica, na Escola de Gestores (UFRGS), foram apresentadas diferentes perspectivas do papel do coordenador. Em um primeiro momento, compreendi a função do(a) supervisor(a) ou coordenador(a) escolar como o papel de alguém que está em um nível hierárquico superior e que supervisiona um grupo de professores arbitrariamente. Mas logo enxerguei a rica possibilidade de ocupar a posição de líder, especialmente, a posição de mediadora, de colaboradora no uso das tecnologias, de alguém que ajuda a pensar estratégias e novas metodologias no contexto escolar, uma vez que os professores, cujas práticas pedagógicas eu coordenava, em boa parte, não tinham vivências com tecnologias digitais em seu fazer docente. Diante disso, compreendendo a importância da formação continuada e vendo-me em um contexto híbrido de ensino, realizei, na sequência, uma especialização em mídias educacionais (UFPEL), buscando conhecer as inovações disponíveis para os professores e atuando como uma multiplicadora desses conhecimentos. Busquei as tecnologias porque, segundo Bacich et al. (2015, p. 39),

o que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se

mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também deve fazê-lo digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um.

Tudo isso, somado à paixão pela educação e ao desejo de qualificar os processos de desenvolvimento da leitura, resultou na escolha por uma pesquisa que abordasse a prática social de letramento e o desenvolvimento da compreensão leitora.

A opção por uma prática colaborativa nasceu da visão de que o aprendizado resulta da interação. Utilizar práticas colaborativas é pensar de forma conjunta sobre como articular as ferramentas disponíveis de forma que promovam o aprendizado do aluno. Muitos professores, contudo, não estão habituados a trabalhar dessa forma. É um desafio mudar comportamentos que promovam mudanças na educação. Em função disso, é preciso repensar as práticas de ensino, até porque, conforme Bacich et al. (2015, p. 41), “os modelos precisam também evoluir para incorporar propostas mais centradas no aluno, na colaboração e personalização”. Isso pode ser feito por meio da introdução de novas tecnologias na sala de aula. As tecnologias, segundo Karnal (2012), podem ser usadas a favor do professor e de seus objetivos, elas também podem ser usadas para ensinar a pensar, o que caracteriza a essência do trabalho do professor. As tecnologias fazem parte da nossa cultura e podem ser usadas a favor da educação, propulsionando novas práticas de letramento.

Nessa Perspectiva, este trabalho busca uma conexão entre saberes que provêm de temas teóricos explicitados na sequência e a observação do desenvolvimento de processos de leitura com contribuições de tecnologias utilizadas como ferramentas e não como conteúdo. Na Figura 1, apresenta-se a síntese dos temas de relevância que estão articulados na análise do desenvolvimento da compreensão leitora com foco no desenvolvimento de práticas sociais de letramento em contextos escolares híbridos.

**Figura 1 - Temas de relevância articulados na pesquisa**



**Fonte: elaborado pela autora**

A articulação dos conhecimentos adquiridos em minha trajetória, juntamente com a experiência na coordenação pedagógica - acompanhando o trabalho dos professores, orientando práticas educacionais, socializando questionamentos e angústias relativas à aprendizagem da leitura - e a experiência de professora de linguagens abriram campo para uma discussão necessária sobre possíveis estratégias de leitura em um contexto híbrido escolar. Todos esses elementos teceram o texto para o início deste estudo. Na seção que segue, justifica-se a escolha desse objeto de estudo, o uso de tecnologias na educação pública e a caracterização da realidade pesquisada.

## 2.1 DO TEXTO AO CONTEXTO

O contexto escolhido para a pesquisa apresenta uma realidade singular na utilização das tecnologias disponíveis. A cidade, situada na região metropolitana de Porto Alegre, oferece internet pública aos seus habitantes. Existe a possibilidade de os moradores cadastrarem um *login* e uma senha para utilizarem a rede de internet disponível, que é distribuída por torres localizadas em escolas e prédios públicos. A internet ainda apresenta falhas quanto à qualidade da conexão e ao fato de não atingir todas as áreas do perímetro urbano, mas, mesmo assim, contribui para um acesso democrático de qualquer cidadão do município à rede mundial de computadores.

A rede municipal de ensino apresenta como característica a implementação do uso de tecnologias digitais no contexto escolar. Desde 2010, todas as unidades escolares de Ensino Fundamental dos anos finais dispõem de *notebooks* para planejamento dos professores, lousa e mesa interativa para atividades, projetores e laboratório de informática. A realidade de cada uma das escolas apresenta particularidades, mas todas elas possuem esses recursos.

A realidade das tecnologias no meio escolar e a possibilidade de conexão gratuita na vida cotidiana dos alunos, fora das dimensões da escola, possibilita que as ferramentas digitais sejam propulsoras de novas práticas de leitura. As características dessas escolas do ensino público, somadas ao fato de a pesquisadora estar inserida como coordenadora e professora na rede municipal, bem como o destaque nos índices do IDEB<sup>7</sup> obtido pelos alunos do município nos últimos anos contribuíram para a escolha dessa realidade como um potencial a ser estudado quanto ao ensino da leitura em contextos híbridos.

Em pesquisa realizada em 2016, por meio de um questionário piloto sobre o perfil do leitor, intitulada *Como a geração Z – The Centennials – aprende a leitura?* (NUNES; VOLMER; KUNZ, 2017), apresentada no CIAED<sup>8</sup>, foi possível verificar que os alunos dessa rede se caracterizam como leitores dos meios digitais. A constatação de que os alunos leem na internet e que possuem acesso às tecnologias é um diferencial em relação a estudantes de muitas realidades brasileiras, embora o acesso à tecnologia venha se popularizando na era da mobilidade, por meio de celulares e *tablets*. Segundo relatório da *Mobile Report* (2015), o número de pessoas que usam o *smathphone* para obter acesso à internet no Brasil continua em crescimento e teve um aumento significativo, passando de 52 milhões de brasileiros com acesso à web pelo celular em 2013 para mais de 72 milhões em 2015. A pesquisa *Retratos da Leitura do Brasil* (2015) identificou que os jovens na mesma faixa etária dos alunos participantes desta pesquisa são os que mais leem na Internet com o objetivo de estudar, fazer trabalhos escolares ou pesquisar temas escolares. Contudo, não é suficiente garantir o acesso à internet para que os alunos tenham um bom desenvolvimento em sua compreensão leitora e para que estejam inseridos na cultura de uso das tecnologias, conforme Karnal (2012, posição 1216). Para o historiador,

---

<sup>7</sup> Dados do IDEB 9º ano, nas escolas pesquisadas (2013) 5.4 e em (2015) 6.4.

<sup>8</sup> Congresso Internacional ABED de Educação a distância – Metodologias ativas e tecnologias aplicadas à educação 2017.

há outro polo desse problema. São as pessoas que acreditam que o uso do computador em si; o acesso à rede mundial em si; cada aluno portando um *tablet* e uma lousa midiática garantem uma aula capaz, de novo em si, de produzir um bom aprendizado. Não! Definitivamente, não! Trata-se de uma fantasia ingênua e deslumbrada.

É fato que o deslumbramento não pode deixar encobertos fatores determinantes para o sucesso do processo de desenvolvimento da compreensão da leitura, especialmente no que tange ao papel do professor no ensino da leitura. Para compreender todo o processo envolvido na aprendizagem da leitura, é necessário entender, primordialmente, o conceito de leitura na cultura digital. Dessa forma, o capítulo subsequente traz elucidações escolhidas para nortear esta investigação.

### 3. A LEITURA NA CULTURA DIGITAL

Os leitores da atualidade encontram-se imersos em uma nova cultura, a cultura digital. Ela foi denominada por Levy (1999, p. 23) como cibercultura, “especifica [...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Nessa perspectiva, a leitura ocorre em diferentes formatos por meio de computadores conectados à internet, de dispositivos móveis, da interpretação do hipertexto, do texto multimodal, das práticas de multiletramento, da navegação por arquiteturas líquidas, através da colaboração e do engajamento do leitor, através de diferentes possibilidades de expressão do texto. Todos esses são temas relevantes para a compreensão da leitura na cultura digital discutidos neste capítulo.

Segundo as reflexões de Chartier (1998, p. 77),

os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

Na contemporaneidade, com o aumento do acesso à internet, muitas coisas mudaram. Hoje qualquer pessoa pode expor suas opiniões para um grande público e receber retorno quase imediato. Todos podem fazer inferências em textos alheios, podem criticar e receber críticas. Quase tudo pode ser socializado e compartilhado: sugestões de leitura, o entendimento sobre textos, indicações da importância de textos, o preenchimento de lacunas em textos e dúvidas advindas deles. Isso pode ser feito com informações obtidas em sites, blogs, redes sociais, etc. Além disso, qualquer pessoa pode promover interações criando canais para difundir opiniões e expressar sua compreensão diante do texto apresentado de forma virtual, verbal, em vídeos, *posts*. Toda essa mescla de possibilidades torna, na atualidade, a leitura um ato híbrido.

Esse é o cenário de leitura da cultura digital e o aluno se insere de forma natural nessa perspectiva, explorando novas formas de ler no meio digital, no entanto, sua forma de receber o texto, de se posicionar diante dele, está intimamente ligada às habilidades e estratégias que ele usa. Diante disso, surge a necessidade de preparar leitores para um contexto diferente, de conexões em rede, de trocas de informação e de constante transição. Do contrário, o texto passa somente do formato impresso para

o digital, do quadro à tela, da leitura individual no papel para a leitura solitária no *tablet*, sem fazer uso das possibilidades de interação e socialização que esse meio proporciona. As alterações ocasionadas pelo uso de dispositivos móveis transformam o papel do leitor e requerem mudanças no uso das tecnologias na vida diária bem como em sala de aula.

Uma pesquisa sobre o uso das TICs<sup>9</sup>, intitulada *TIC Educação 2015*, evidencia a ampliação no uso da internet através do celular para uso pedagógico. Essa realidade promove mudanças na educação que exigem a compreensão de um contexto em que o aluno atual visita ciberespaços e denota um novo modo de ler.

Dessa forma, na perspectiva da leitura, é importante direcionar o olhar para o papel que o leitor ocupa, de que forma ele se organiza e realiza suas inferências no texto e no contexto do ciberespaço. O ciberespaço, para Levy (1999, p. 22),

é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Pode-se afirmar que a cultura digital faz parte do histórico da humanidade, não apenas por estar atrelada ao ciberespaço, mas em função da produção de identidades simbólicas fazendo uso da tecnologia. As ferramentas que fazem parte do fazer cultura e da difusão cultural de cada um podem ser o meio para a produção de artefatos culturais digitais, de objetos com significação social. A produção de diferentes textos, com diversas proporções e relevâncias, converge para o contexto histórico de registros, de narrativas e de identidades de significação, como uma inovação da forma de expressão digital, hoje demonstrada em um contexto híbrido de registros, como no caso dos acervos digitais de museus, de obras artísticas que utilizam tecnologias, de documentos históricos, notabilizados no meio virtual e impresso.

A cultura digital apoia-se no conceito de uma nova leitura de mundo, de um mundo com mudanças constantes, ela conflui para a “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001), para “arquiteturas líquidas” (NOVAK, 2003) e “arquiteturas moventes” (SANTAELLA, 2010), tecendo um novo cenário para o aprendizado da leitura.

---

<sup>9</sup> TICS – Sigla que significa Tecnologias da Informação e Comunicação.

O conceito de modernidade líquida, de Bauman (2001), tem origem sociológica e apresenta a premissa da busca pelo conceito de pós-modernidade, desenvolvido pelo próprio autor anteriormente. A evolução nos estudos do teórico levou-o à conclusão de que não existe pós-modernidade, devido a esse movimento frequente das inovações, assim, ele chegou a um novo conceito, o de *modernidade líquida*, de um mundo sem forma, que derrete o que era sólido, de liquidez e de mudanças constantes (BAUMAN, 2001).

O autor escreve sobre os bens materiais e as relações sociais que exercemos em nossas interações com o outro, com o meio e com a cultura, voltando o olhar do leitor para a dissolução das certezas absolutas diante dos novos saberes adquiridos e construídos ao longo do tempo, na convergência do conhecimento, das interações e das subjetividades humanas. Nesse contexto, pode-se dizer que as certezas sobre o ensino da leitura também são líquidas e solúveis, tanto quanto a modernidade, quando se observa, a cada dia, que a ciência amplia seu conhecimento sobre as possibilidades resultantes das conexões do cérebro humano e sobre a complexidade de componentes, trazendo novos elementos para a cognição ou metacognição (fazendo referência aos aspectos neurológicos da leitura).

Novas descobertas, como as realizadas em 2007, pelos neurologistas Paul McGeoch, David Brang e Vilayanur Ramachandran, da Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos<sup>10</sup>, revolucionam o nosso conhecimento sobre o processamento da leitura constantemente. Eles mostraram que existem neurônios-espelho e é devido a sua existência que somos capazes de interpretar metáforas. Em uma perspectiva mais recente, pode-se refletir sobre a inovação apresentada pelo Ph. D. Mayank Mehta, da Universidade de Califórnia, Los Angeles (UCLA) (2017), de acordo com o qual os dendritos, o prolongamento dos neurônios de modo geral, não são analógicos como se sabia, são híbridos, ou seja, o que sabemos hoje sobre os processos cognitivos da leitura é mutável e poderá ser aprimorado ao longo do tempo, hipóteses serão refutadas e práticas descartadas, no entanto, é necessário repensar sobre possíveis caminhos, coerentes e relevantes, bem como sobre indicadores de sucesso nessa aprendizagem. “A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas

---

<sup>10</sup> DAVID, B.; MCGEOCH, P.; VILAYANUR, S. RAMACHANDRAN, V. a neurological disorder, Ramachandran, V. S., & Oberman, L. M. 2007. Scientific American, 55, 53-59. **Cognitive neuroscience and neuropsychology neuro report.**

perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir o rumo” (NÓVOA, 2009, p. 11).

A escola de hoje deveria preparar o aluno para leituras do amanhã, ou seja, para suportes de textos que evoluem com o avanço tecnológico. Diante disso, percebemos o quanto nossas normatizações são efêmeras e o quanto são importantes as escolhas de ações significativas para a qualidade do ensino da leitura. “Todos nós lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial” (MANGUEL, 1997, p. 19). O ato de ler o texto, o mundo em que se vive e o contexto sempre será algo essencial, por isso, precisa ser validado por quem lê e por quem auxilia o sujeito em sua leitura. Logo, o professor precisa ter conhecimento das articulações envolvidas nos processos e ter conhecimento sobre as tecnologias disponíveis para a leitura.

Nesse momento, esclarece-se que o foco do trabalho não é a leitura de deleite, ou leitura por prazer, mas o desenvolvimento da compreensão leitora. As estratégias utilizadas para atingir a compreensão leitora são norteadas por um propósito e o sujeito que lê, lê por algum motivo (GABRIEL, 2017), para aprender alguma coisa, para adquirir novas informações, para ler um comunicado de um ente querido, para retomar o que escreveu anteriormente ou ainda pelo simples gosto de ler, mas, ao ler, o leitor sempre parte de um objetivo, o que produz significação. (SOLÉ, 2008)

Novak (2003) traz contribuições sobre um novo olhar, a visão do arquiteto, ou “transarquiteto” como se conceituou. Ele apresenta um ponto de vista que nasce de uma filosofia arquitetônica digital. Ele investiga as formas, os entornos, os volumes e a criação de um espaço congruente e tecnologicamente desenvolvido. Criou o conceito de “arquitetura líquida”, advindo de uma arquitetura mutável, cujas construções demonstram reações com o meio e com as interações em que se inserem as criações arquitetônicas no contexto urbano (NOVAK, 2003).

A partir dessa concepção, Santaella (2010) apresentou o conceito de arquiteturas moventes. A autora traz o olhar de que as arquiteturas, ou estruturas do mundo virtual, são habitáveis por leitores que se movem entre a liquidez das informações, dos textos e dos conceitos que são passíveis de mudanças, que mergulham nos conteúdos existentes e convergentes. Ainda coloca que existe a

possibilidade da exploração da leitura de acordo com as escolhas de leitores encontrados no contexto da cultura digital, que se realiza no mundo da leitura virtual.

A mixagem e a convergência de todos os conceitos advindos da modernidade, da mutabilidade dos saberes, das possibilidades de ruptura e da pluralidade de conhecimentos tecem um contexto híbrido de leituras que está presente na vida dos aprendizes.

O uso da tecnologia torna-se uma possibilidade de interação com outros sujeitos. A partir desse contexto de interação social para a leitura e do uso da linguagem (VIGOTSKY, 1987), também se torna necessário pensar sobre como a leitura ocorre nessa nova cultura e como ocorre seu processamento.

O aluno leitor da atualidade apresenta um perfil de leitura diferenciado, porque muitos estudantes já têm acesso à leitura híbrida, uma vez que usam dispositivos móveis para a leitura, explorando textos por meio de tecnologias, de *smartphones*, de *tablets* e, ao mesmo tempo, ainda utilizam materiais impressos, como o livro didático, por exemplo. Os estudantes precisam adquirir maior autonomia em sua aprendizagem, por isso torna-se cada vez mais essencial a proficiência em leitura. Tornar o educando preparado significa deixá-lo apto a compreender não somente textos impressos, mas textos veiculados em suportes alternativos de leitura que fazem parte da cultura digital.

No livro de Coscarelli e Ribeiro (2011), *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, as organizadoras trazem a visão de diferentes autores e práticas de exploração das redes sociais, de sites e da utilização de ferramentas para práticas educacionais que oportunizam o letramento digital. Ao pesquisar sobre o termo leitor híbrido ou leitura no contexto híbrido, como palavras-chave, em portais de buscas, como Periódicos Capes, *Google academic* e *Scielo*, não se evidenciam resultados relacionados ao conceito de leitor híbrido ou contexto da leitura, no entanto, a prática de leitura com tecnologia digital vem ocorrendo em diferentes disciplinas e em diversos contextos escolares.

Existem hoje práticas resultantes do ensino híbrido<sup>11</sup>, conforme demonstrados em estudos realizados no Brasil, pelo Instituto Península e descritos no livro *Ensino*

---

<sup>11</sup> Ensino híbrido é “um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio de ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013)

*Híbrido* de Bacich (2015). O livro retrata uma nova abordagem de ensino, que traz um conjunto de características específicas para o conceito de ensino híbrido. Entretanto, a pesquisa proposta em contexto híbrido não faz experimentações no formato apresentado como *ensino híbrido* no livro e não se trata também de nomear de forma diferente algo que está sendo feito, mas de trazer o foco para um contexto híbrido de leitura existente que exige a necessidade de refletir sobre a incorporação de estratégias que possibilitem o desenvolvimento do leitor híbrido da atualidade e valorizar as práticas sociais de leitura com a utilização do poder de interação e engajamento nas práticas com tecnologias.

Transitar entre essas possibilidades de leitura impressa ou digital, perpassando arquiteturas moventes, exige do leitor um conhecimento de estratégias que possibilitem sua compreensão sobre todas as dimensões da leitura, física e virtuais, que, por sua vez, precisa ser estimulada e ensinada pelo professor, o que é um novo desafio para a escola. A leitura na cultura digital apresenta características e singularidades, por isso é imprescindível verificar os tipos de leitores que deram suporte para a formação do leitor atual. Sendo assim, na próxima seção, apresenta-se uma discussão sobre os tipos de leitores que se moldam a partir da evolução do ato da leitura até a chegada do leitor híbrido.

### 3.1 TIPOS DE LEITORES NA CONTEMPORANEIDADE EM CONTEXTOS HÍBRIDOS

O conceito de leitor desenvolve-se a partir da evolução das possibilidades de leitura existentes no cotidiano, como a leitura em *tablets*, *smartphones* e lousas interativas.

Nesta seção, pretende-se delinear um estudo bibliográfico sobre diversos tipos de leitores. Para tanto, parte-se de Iser (1976), que retrata o ato da leitura, passando por Compagnon (2004) e por seus estudos sobre o conceito de leitor, utilizando como principais referenciais estudos de Chartier (1998) e Santaella (2004, 2010; 2011 e 2013), para chegar aos tipos de leitores que embasam teoricamente o caminho percorrido na pesquisa. Dessa forma, a seção traz considerações sobre diversos conceitos de leitor, o que resulta em uma discussão sobre o perfil do leitor da atualidade, aqui apresentado como **leitor híbrido**.

O leitor híbrido representa uma nova forma de pensar a leitura de mundo e suas implicações. A reflexão sobre os tipos de leitores parte da elucidação sobre os

conceitos que perpassam a temática abordada e caracterizam os diversos tipos de leitores reconhecidos, como o leitor ideal, o leitor contemplativo, o leitor implícito, o contemporâneo, o movente, o imersivo e o ubíquo até apresentar a discussão sobre o leitor híbrido à luz dos referenciais selecionados.

Com a inserção de tecnologias computacionais no contexto escolar, surgiram algumas mudanças importantes que exigem o conhecimento de novas práticas pedagógicas, como as registradas por Goulart (2005), quando evidencia o ensino com tecnologia e práticas que fazem uso das tecnologias de forma lúdica. A chegada de termos e conceitos como o de aula híbrida, ensino híbrido, texto híbrido, leitura híbrida e nomenclaturas mais recentes na história da educação, no contexto educacional, demonstram a agregação de um novo olhar sobre as possibilidades do leitor. Esse cenário engloba os leitores em uma nova perspectiva de leitura de mundo. A inserção das tecnologias no cotidiano escolar de forma expansiva retrata um leitor que transita entre a leitura do texto impresso e do texto digital, pois ele passou a ter acesso a diferentes suportes de texto.

Sendo assim, o aluno atual, em sua aquisição de leitura, depara-se com uma realidade diferente da que era encontrada por alunos de décadas passadas. Com o acréscimo de possibilidades do contexto de leitura, fazendo referência ao uso das tecnologias, é importante refletir sobre qual é o conceito de leitor e quais os tipos de leitores existentes que deram suporte para a construção do perfil do leitor no mundo contemporâneo.

Chartier (2001) propõe, em *“A aventura do livro: do leitor ao navegador”*, uma análise detalhada desse processo de evolução. Apresenta a leitura desde a invenção dos primeiros escritos, o surgimento dos novos suportes de leitura, a criação dos acervos em bibliotecas restritas e a leitura como realidade apenas para grupos seletos. Ele descreve todo o caminho, desde a invenção da imprensa, dos primeiros livros, ao leitor que hoje navega na realidade dos acervos virtuais. Traz a contribuição de que a leitura torna o sujeito liberto para realizar suas interpretações e posicionar-se criticamente diante da realidade e das leituras que dela faz.

Essa abordagem é pautada no viés do tipo de leitor e em sua construção. A caminhada na construção da identificação do leitor é longa. Iser (1976) evidenciou, em seus estudos, um leitor na perspectiva de leitura dos textos literários, mas já observou que existiam diferentes perfis.

Em 2004, Compagnon apresentou uma definição mais atual do leitor. Cabe ressaltar que cada tipo de leitor apresentado foi sendo construído a partir de sua realidade e de um contexto que evolui com o tempo. Para Compagnon (2004), o leitor implícito define uma forma de leitor para o modelo do leitor real, que permite compor um sentido, em sua subjetividade, para o texto.

Compagnon afirma que “guiado pelo leitor implícito, o papel do leitor real é ao mesmo tempo ativo e passivo. Assim, o leitor é percebido simultaneamente como estrutura textual (o leitor implícito) e como ato estruturado (a leitura real)” (COMPAGNON, 2004, p.149).

Compagnon (2004) referiu que o leitor ideal se caracteriza como o leitor idealizado pelo autor da obra escrita e trouxe questionamentos na perspectiva de que o leitor ideal seria o próprio autor, ao ler no viés que ele mesmo delineia. Além disso, apresentou as definições do que ele chamou de leitor contemporâneo, cuja compreensão arquiteteta construções de sentido que perpassam o texto. Segundo o autor,

se destacam tipos como o leitor ideal e o leitor contemporâneo, embora invocados com reserva, porque o primeiro é suspeito de ser mera construção, e o segundo, embora existente, dificilmente é concebível como construção suficiente para enunciados abrangentes. Mas quem negaria que o leitor contemporâneo existe e também o leitor ideal (COMPAGNON, 2004, p. 63).

Em tempos atuais, precisam-se observar os novos contextos em que a leitura ocorre e que fazem parte de nosso cotidiano. Segundo Santaella (2011, p.18),

[...] fora e além do livro, há uma multiplicidade de tipos de leitores, multiplicidade, aliás, que vem aumentando historicamente. Há, assim, o leitor da imagem, no desenho, pintura, gravura, fotografia. Há leitor do jornal, de revistas. Há o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos de que já falava Baudelaire. Há o leitor-espectador da imagem em movimento, no cinema, televisão e vídeo.

Todas essas possibilidades já fazem parte da realidade da leitura e agora, evidenciam-se outras modalidades de leitura que requerem diferentes perfis de leitores. Essa nova apresentação de texto escrito na cultura digital exige a utilização de estratégias de leitura que ultrapassam as vividas por um leitor de livros apenas. O ato de leitura, dentro de uma arquitetura líquida (SANTAELLA, 2010) ou de uma modernidade líquida (BAUMAN, 2001), requer técnicas no uso das ferramentas digitais.

Para Santaella (2010), ainda, toda informação pode se tornar habitável por seus leitores, logo, torna-se arquitetônica. A pesquisadora traz considerações sobre um leitor que se move nas arquiteturas líquidas, nas quais o leitor mergulha. Para Bauman (2001), essas possibilidades de leitura fazem parte de uma modernidade líquida e permitem uma imersão em um universo de informações e nós, (pontos de convergência de informações), que fazem parte de uma grande rede de informações disponíveis no ciberespaço (BAUMAN, 2001). Dessa forma, a busca pela compreensão da leitura não deve se limitar ao livro papel, mas ao entendimento da perspectiva do contexto digital.

As considerações de Santaella (2010) sobre esse receptor do texto remetem a um leitor que recebe textos da hipermídia. No formato de usuário, o leitor põe em ação habilidades de leitura muito diferentes daquelas utilizadas pelo leitor de um livro impresso, já que precisa ter conhecimento sobre como utilizar esse suporte tecnológico de leitura de forma autônoma e ainda dispor de habilidades para transitar pelas infovias do ciberespaço, explorando a possibilidade de procura de novas informações que podem aprimorar sua compreensão do texto.

Santaella (2004) iniciou seu estudo sobre as características dos leitores e apresentou uma nova construção no perfil dos leitores, ela fez o delineamento do leitor contemplativo e do leitor movente, considerando como leitor contemplativo aquele “da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa” (SANTAELLA, 2010, p. 18) e, como leitor movente, “o leitor do mundo em movimento, dinâmico, mundo híbrido, de misturas sógnicas” (SANTAELLA, 2010, p. 18). O leitor movente é apresentado como um leitor “[...] fragmentado que começa a emergir nos novos espaços incorpóreos da virtualidade” (SANTAELLA, 2010, p. 18).

Em uma parte de seus estudos, Santaella (2010) aprofunda o que define como perfil cognitivo do leitor imersivo, presente na imersão do mundo digital. Santaella (2010) ainda apresenta a existência de um leitor imersivo, presente na leitura virtual, o leitor da era digital, “trata-se, na verdade, de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão” (SANTAELLA, 2010, p. 19).

Quanto ao leitor imersivo, é importante reconhecer que, segundo WIRTH (1998), que dá suporte para as considerações de Santaella (2010), o leitor imersivo é livre, no que Wirth define como saltos receptivos, ele começa no texto, mas pode

transpor os limites deste, adicionando novas informações disponíveis nas infovias. Suas escolhas no contexto digital determinam a ordem de exploração do texto, desordenando ou reorganizando a sequência do texto de acordo com sua seleção de leitura, fazendo associações que somente podem ser estabelecidas no ato da leitura. (SANTAELLA, 2010)

Santaella (2010) ainda afirma que a distinção entre o leitor movente e o leitor imersivo está na construção de seu perfil. O primeiro move-se no contexto de seu cotidiano e agrega experiências, buscando sua compreensão leitora, focando-se no contexto do físico. Já o segundo imerge e navega nas possibilidades da leitura virtual e vive uma experiência diferente, que lhe permite uma leitura mais abrangente e que, ao mesmo tempo, exige dele um conhecimento maior de como esse texto, no formato virtual, articula-se com seu conhecimento, possibilitando novas conexões de aprendizagem leitora.

[...] Por trás do instantâneo movimento nervoso do mouse e do hipnotismo ocular, processam-se inferências lógicas sintonizadas com processos perceptivos complexos, numa junção inconsútil das atividades mentais com atividades perceptivo-corporais. É a combinação instantânea de ambos que possibilita a leitura imersiva (SANTAELLA, 2010, p. 14).

Santaella (2011) volta seu olhar para o novo formato de percepção e cognição possibilitado pela existência do aporte eletrônico e das estruturas híbridas e inicia “[...] um estudo sobre as distinções entre alguns tipos de leitores, [...] traços específicos que caracterizam o leitor que navega através destas arquiteturas líquidas presentes no ciberespaço”.

Segundo Santaella (2011), do ato de ler, resultam três tipos de leitores com modelos cognitivos específicos. Quanto ao leitor imersivo ela afirma que

os tipos de corpo [...] são mais cíbridos do que híbridos. O termo cíbridos é de criação de Peter Anders (1999) que chamou de condição cíbrida a resultante do híbrido entre o espaço eletrônico e o espaço físico. Para manter a coerência das unidades semânticas que a palavra ‘cíbrido’ aciona, ‘ciber+híbrido’, costumo reservar o termo ‘cíbrido’ para as hibridações que ocorrem exclusivamente no mundo ciber, enquanto o termo ‘híbrido’ pode referir-se à mistura entre o ciber e o físico, o que significa que prefiro chamar de híbrido justamente o que Anders chama de cíbrido. Isso pode parecer mero bizantinismo. Prefiro considerar como ética terminológica o que aprendi a praticar com C. S. Pierce (SANTAELLA, 2010, p. 226).

Santaella, ainda coloca que o hibridismo é um conceito em expansão e que “inteiramente híbridos são os corpos que se fazem acompanhar de dispositivos móveis, especialmente os celulares que evoluem de forma contínua” (2010, p. 228) e

que “isso significa que qualquer corpo munido de equipamento móvel ligado às redes é, sem exceção, um corpo híbrido” (2010, p. 228).

A partir dessa lógica, dos recortes apresentados do estudo sobre os tipos de leitores existentes, é possível uma reflexão sobre como o ato da leitura se amplia na cultura digital, que existe a construção de um leitor mais complexo, que não se restringe ao livro impresso, mas que nem sempre se encontra imerso no contexto digital. A nova geração de leitores necessita de um novo olhar e de habilidades importantes para o desenvolvimento de sua compreensão leitora.

A construção do leitor que transita, que se pode dizer que é dono de um corpo híbrido, realiza uma leitura híbrida, usa suportes diferentes, tanto virtuais quanto físicos, navega nas infovias e, muitas vezes, de forma quase que simultânea. Não causa estranhamento um adolescente que olha televisão, realizando uma leitura, ele lê o impresso e responde mensagens ao celular.<sup>12</sup>

Santaella (2011) traz esse leitor recente, da era da utilização dos *tablets* e da facilidade de acesso a aparelhos celulares, como “Leitor Ubíquo – leitor da era da mobilidade, que lê em deslocamento, em qualquer lugar” (p. 51). Ela coloca que,

segundo Donald, a cultura humana, no seu caminho de hibridização crescente, contém, dentro de si, todas as transições e estágios prévios de sua evolução cognitiva: o mimético, o linguístico e o atual estágio da cognição externalizada em tecnologia sígnicas, produzindo uma intrincadíssima mistura que corresponde ao estágio atual de hibridismo da mente humana, hoje inseparável das mídias nas quais uma gigantesca mente coletiva pulsa e palpita (2010, p. 51).

Esse tipo de leitor representa o leitor atual em contato com a tecnologia e traz o apontamento de um estágio atual de hibridismo da mente humana. Diante de tantos conceitos que utilizam o termo hibridismo, pode-se evidenciar a existência de um leitor híbrido, que converge entre diferentes possibilidades de leitura, que utiliza ferramentas e que faz uso de habilidades que historicamente demonstram a relevância do ato da leitura como compreensão do mundo real, virtual e de seu imaginário.

A busca pelo perfil do leitor atual, em uma mescla de espaços, culturas, tempos e práticas de leitura, faz imergir uma espécie de *blended reader* - leitor misturado ou

---

<sup>12</sup> Suas habilidades de compreensão não estão sendo abordadas neste estudo, bem como sua capacidade leitora e de atenção diante de diferentes estímulos, mas seu perfil, a possibilidade de realizar atos híbridos de leitura.

combinado – (tradução nossa) ou de forma semelhante, o leitor híbrido, que se abastece de características de todos os outros tipos de leitores apresentados, de todas as camadas de características, mas que se insere em um contexto inovador. E, ainda, que se conecta de forma colaborativa com o texto. O papel do leitor evolui, possibilitando que ocupe espaços simultâneos e convergentes, manifeste-se através de diferentes mídias, seja ele leitor, leitor/autor, leitor/coautor, leitor no contexto físico, virtual ou híbrido. Essas oportunidades propiciam que dialogue com o texto híbrido e com sua linguagem. A interação possibilitada com o texto hoje é tamanha que muitas histórias são contadas de forma fragmentada em blogs e redes sociais, são construídas com a intervenção do leitor, que mixa seus desejos e vontades sobre a construção do texto, como o livro *Cidade Livre* (JOÃO ALMINO, 2010), construído a partir de capítulos de um blog ou as *Fanfics*<sup>13</sup>. Opinar em redes sociais ou canais de comunicação podem fazer do leitor um dos, ou o colaborador, na escrita de um texto, trabalhando de forma colaborativa com o autor. Práticas de leituras como esta somente são possíveis com a construção de um olhar fundamentado na cultura digital e na ausência de fronteiras das arquiteturas existentes.

Diante do referencial estudado, é possível afirmar que os tipos de leitores apresentados trouxeram elementos que os caracterizam de acordo com o papel que desempenham e o espaço que ocupam no ato da leitura. Em uma reflexão mais abrangente, pode-se concluir que o leitor não somente transita por espaços híbridos como se caracteriza como um leitor híbrido, que apresenta conexão com o virtual, mas consegue ser usuário do texto impresso, que se move, que busca informações de forma empírica, que é ubíquo e imersivo nas arquiteturas híbridas, um pouco de todos, uma mescla.

Tudo indica que o destino da inteligência é crescer e se espalhar pelo mundo circundante. É para essa direção que caminham as inovações atuais. A comunicação móvel está sendo apenas o primeiro sinal de um movimento progressivo do computador para além do desktop, rumo a novos contextos físicos e sociais. As interações tangíveis e encarnadas interligarão de modo cada vez mais íntimo os mundos físico e digital, por meio da inteligência computacional embutida nos objetos cotidianos e nos ambientes (SANTAELLA, 2010, 18 e 19).

---

<sup>13</sup> A abreviação *Fanfic* provém do termo Inglês *Fan fiction*, ficção do fã (tradução nossa). Trata-se da criação de pequenas histórias, contos, romances, narrativas em blogs, sites ou redes sociais por fãs de séries, filmes, desenhos, quadrinhos, etc., criando situações e demonstrando referências com os personagens já apresentados por seus respectivos autores.

Com essa nova cultura, ou melhor, com a cultura digital, vivenciar o ato de leitura torna-se uma experiência que pode estar interligada a diversas modalidades de leitura. As tecnologias são promotoras dessa interação com o texto e da necessidade de saberes específicos, como conhecimento sobre o uso de recursos tecnológicos, para que haja a plenitude deste ato de leitura.

Sendo assim, esta reflexão é ponto de partida para a construção de um olhar sobre o leitor da modernidade, que se insere nessa nova perspectiva de leitura de mundo, que amplia suas noções de letramento digital, que se articula entre o real e o virtual, realizando convergências de mídias e conexões entre seus diversos saberes.

A pesquisa apresenta aqui as características dessa construção do leitor sem pretender fechar a discussão sobre o leitor híbrido, diante de um futuro que se apresenta a cada novo dia, das novas possibilidades e interações com o ato da leitura. Reconhece o mundo em movimento como propulsor de novas práticas de leitura e como um saber vital para a existência do ser humano. Reflete sobre uma nova leitura de mundo, a partir do uso das tecnologias, observando a leitura como humanizadora e libertadora para um mundo líquido e sem fronteiras.

Para a compreensão das concepções adotadas nesta pesquisa, veremos, na seção que segue, considerações para a reflexão sobre o contexto do letramento digital, do multiletramento e da prática social de leitura.

### 3.2 LETRAMENTO DIGITAL, MULTILETRAMENTO E PRÁTICA SOCIAL

O termo letramento passa a fazer parte do vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade da década de 1980 (SOARES, 2001). Soares busca o sentido da palavra letramento na versão para a Língua Portuguesa da palavra *literacy*:

Letramento ou *Literacy* é o estado ou condição de que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2001, p. 17).

Letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p. 18). Soares também coloca que há “diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno” (2001, p. 144), já Kleiman (1998) compreende o letramento “como as práticas e

eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181). Tfouni (2002), por sua vez, afirma que “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2002, p. 144).

No Brasil, o termo letramento aparece ao lado do termo alfabetização. Por muito tempo, era considerado analfabeto quem não sabia escrever o próprio nome. No entanto, a partir do Censo de 1940, passa-se a considerar alfabetizado o sujeito que “sabe ler e escrever um bilhete simples” e, assim, utiliza a leitura e a escrita com uma finalidade social.

Na perspectiva da dimensão social, o letramento é compreendido como “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2001, p. 72). Para Marcuschi (1997), o “letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários” (MARCUSCHI, 1997, p. 122).

De acordo com Rojo (2006), na escola, o processo de alfabetização deve estar aliado ao uso de textos de gêneros de circulação social por causa de sua importância para a “prática social ativa e cidadã dos alunos” (ROJO, 2006, p. 28). Dessa forma, para a pesquisadora, os estudantes terão interesse e prazer em estudar, compreendendo “a utilidade da escrita e de sua circulação social, de suas finalidades e formas (ROJO, 2006, p. 29). Soares (2004) afirma que alfabetização e letramento são processos interdependentes e indissociáveis, pois a inserção do sujeito no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

Para Marcuschi (2002), no entanto, um sujeito é letrado - quando reconhece o valor do dinheiro, o roteiro de um ônibus, quando sabe diferenciar marcas de produtos - mesmo não sendo alfabetizado - isto é, mesmo sem saber ler ou escrever. Portanto, o processo de letramento distingue-se do processo de alfabetização.

O termo letramento está presente no Parâmetro Curricular Nacional para a Educação (1998), no qual é abordada sua importância para a compreensão da leitura. O referencial coloca a relevância de o aluno ter acesso a diversos portadores de texto, a fim de que possa compreender a função da leitura e escrita em seu uso.

Soares (2004) faz ainda distinção entre práticas sociais de letramento, que são “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular” (2004, p. 105), e eventos de letramento, definidos como “atividades em que o letramento exerce um papel” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 8), que podem ocorrer em momentos específicos, em um momento aqui e agora. O professor, por sua vez, caracteriza-se como um agente de letramento, mediador dessas práticas no contexto escolar (SOARES, 2004).

Em vários cenários da educação atual, torna-se viável oferecer experiências de leitura a nossos alunos por meio de dispositivos e da web, essa possibilidade de mixar o físico e o virtual constitui um espaço híbrido de aprendizagem. Rojo (2009) reflete sobre os aspectos culturais e “[...] vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece as variedades de práticas culturais associadas à leitura e a escrita em diferentes contextos” (ROJO, 2009, p. 99). Afirma ainda que existem letramentos múltiplos, ou multiletramentos, e evidencia o uso das tecnologias nas práticas de leitura, proporcionado pela inserção das tecnologias como determinantes nesse processo.

Rojo (2009) apresenta o conceito de multiletramento, trazendo o olhar para a existência dos letramentos múltiplos, advindos da existência de vários portadores de texto e de suas representações por meio das mídias e de recursos tecnológicos. O sujeito multiletrado encontra-se apto a interagir no meio digital, desfrutando da compreensão do texto em sua complexidade, dentro de sua pluralidade de representações no ciberespaço. Um sujeito multiletrado torna-se apto a ler por meio do uso dos dispositivos, assim, é possível a popularização de materiais de leitura que anteriormente eram restritos a bibliotecas organizadas e pertencentes aos grandes centros acadêmicos.

Segundo Heath (1982), pode-se afirmar que há uma interação diferente com a escrita de acordo com as características de cada grupo social. O mesmo pode ser dito com relação à leitura. Isso evidencia que os eventos de letramento ocorrem de forma diversificada nos diferentes grupos sociais e nas práticas estabelecidas.

Estudos realizados por Brian Street (1984), professor do *King's College* de Londres, propõem que esse processo de letramento não pode ser avaliado de forma simplificada, como ocorre na maioria das provas ou processos de avaliação aplicados

em diferentes países ou em diferentes realidades. Em suas reflexões, aborda o fato de que os sujeitos, leitores, estão inseridos no que ele chama de “armazém de conceitos, convenções e práticas” (STREET, 1984, p. 38), o que possibilita, nas relações com o meio, práticas sociais letradas, intrinsecamente ligadas às questões das culturas locais, de suas diversidades e identidades, bem como relações comunicativas estabelecidas entre os diferentes grupos sociais.

O professor possui hoje, no cenário da educação, o compromisso de preparar os sujeitos para as novas representações do texto e para suas relações. Apresentam-se, na seção que segue, algumas considerações importantes sobre o texto, sobre multimodalidade, hipertexto e sobre as práticas de leitura na cultura digital. Essa parte do trabalho consiste na consolidação dos conceitos de letramento e das práticas sociais de leitura, trazendo as contribuições teóricas para servirem de base para a discussão sobre como ocorrem as práticas de leitura dentro da realidade escolar em contextos híbridos.

### 3.3 PRÁTICAS DE LEITURA COM TECNOLOGIA, A MULTIMODALIDADE E O HIPERTEXTO.

A aula precisa ofertar processos investigativos que aprimorem o olhar do aluno, para que não seja passivo diante das leituras que lhe são apresentadas, utilizando ferramentas com propriedade, os dicionários on-line, recursos de exploração do contexto histórico, textos que apresentam e atividades paralelas de comentários, e estabeleça diálogo entre leitores, interagindo com o texto, mergulhando nas possibilidades de interação, salas de discussão, plataformas e software de comunicação simultânea. Existe a necessidade de o professor estar consciente desses processos, pois ele deve ser o mediador entre o aluno que lê uma enunciação ou que interage com as enunciações, com o conhecimento, para compreender de que forma isso ocorre e como se organiza, oportunizando a construção de um olhar crítico do aluno, interligando os conhecimentos do aluno no desenvolvimento de sua compreensão leitora.

A prática de leitura com tecnologia digital apresenta mudanças com relação à leitura de textos impressos, a significação dessa leitura perpassa a questão do suporte, que define um novo papel no posicionamento do leitor. Este, que pode ressignificar o ato da leitura.

A leitura sempre depende do olhar de um leitor. Por essa razão, a leitura de textos transmitidos por meio digital guarda parentesco com o procedimento inaugurado há alguns milênios pelos sumérios. Ou seja: mesmo no seu formato inovador e instigante, jornais *online* não escapam à confirmação da unidade própria à leitura, reiterando sua natureza, por mais distintas que sejam ou tenham sido práticas de ler (ZILBERMAN, 2009, p.1).

Muitas práticas docentes, no entanto, apesar de as verificações de proficiência de leitura, como as realizadas em provas de âmbito nacional (ANA<sup>14</sup>, IDEB<sup>15</sup> e ENEM<sup>16</sup>), evidenciarem sua ineficácia, ainda não atentam para a indispensabilidade de trabalhar com as necessidades individuais de cada sujeito, porque os contextos híbridos de leitura encontram-se presentes na realidade dos alunos da atualidade.

Boa parte das atividades realizadas em sala, em função do tempo de que o professor dispõe e de outras dificuldades enfrentadas por ele, são realizadas, na maioria das vezes, na coletividade, sem verificar o entendimento de cada aluno (KLEIMAN, 2001). A compreensão da leitura é um desafio individual, porém, considerando que somos sujeitos sociais e buscamos significação na interação com o outro, as tecnologias proporcionam a vivência de coletividade sob uma perspectiva diferente, elas apresentam a possibilidade de o aluno tornar a compreensão da leitura algo a ser compartilhado em/na rede com outros sujeitos, por sua vez, significativo em suas interações sociais.

Segundo Benveniste, “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (2006, p. 82), e essa utilização torna-se muito particular e necessita de um professor com olhar atento para centrar-se em como o aluno aprende em um determinado contexto. Isso evidencia apenas uma parte de todos os processos envolvidos no ensino da habilidade de interpretação necessária para a compreensão de um texto, no entanto, faz referência à lógica educacional que apresenta relevantes objetivos sem estabelecer estratégias eficazes para a busca do ensino da leitura desse aluno, que precisa apropriar-se de processos investigativos que o levem a compreender aquilo que está implícito para que possa exercer, de posse deste conhecimento, leituras conscientes, seja de textos impressos, multimodais ou hipertextos.

---

<sup>14</sup> Avaliação Nacional da Alfabetização;

<sup>15</sup> Provas de Língua Portuguesa e Matemática, realizadas no 5º e 9º ano do ensino fundamental para calcular o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*;

<sup>16</sup> Exame Nacional do Ensino Médio.

As tecnologias digitais aliadas à prática atenta do professor, por meio de recursos, como aplicações web, plataformas e softwares gratuitos, trazem o potencial de auxiliar os professores em seus registros sobre a compreensão da leitura dos alunos. Os recursos permitem *feedbacks* simultâneos, em tempo real, sistematizados e especialmente, com dados sobre as leituras individuais, coletados de forma pessoal, embora realizados em atividades coletivas, a partir de *games*, desafios colaborativos e atividades de imersão ou exploração de ambientes de aprendizagem digital.

A multimodalidade, de acordo com Dionísio (2005), ocorre quando um texto apresenta integração entre duas formas de representação textual, como entre imagens e texto escrito, em uma fusão de características semânticas, verbais e não verbais. Na visão da autora, em sentido mais amplo,

ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista ou tela de computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Consequentemente, os gêneros textuais, falados e escritos são também multimodais, porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc. (DIONÍSIO, 2005, p. 178).

As características da multimodalidade estão evidenciadas na comunicação entre as pessoas e hoje também na leitura de vídeos, na linguagem das redes sociais, no uso de ícones gráficos em substituição a enunciados ou discursos de valor semântico complexo e construídos de forma coletiva pela e por meio da utilização de tecnologias da cultura digital.

O hipertexto, por sua vez, está cada vez mais presente no meio digital. Para Zilberman (2009, p. 1), “o hipertexto supõe um leitor ativo, que interage de modo autônomo com o desenrolar da intriga e a conformação das personagens, processo que, no meio impresso, é apenas facultativo” ou, retomando as considerações de um leitor imersivo (SANTAELLA 2010), relacionado ao leitor do hipertexto no meio digital, para sua leitura, supõe-se um leitor capaz de percorrer os caminhos de sua leitura de forma autônoma. Um leitor que faz escolhas, dando saltos receptivos de acordo com sua intencionalidade, integrando sua leitura de mundo, suas possibilidades de informações aditivas - presentes nas infovias por meio da rede mundial de computadores - a partir das quais ele estabelece novas conexões de leitura.

Desde o surgimento da palavra hipertexto, em 1987, definida por Theodor Nelson, como uma escrita eletrônica, não sequencial e não linear, até os dias atuais, o conceito evolui, trazendo a visão de que o hipertexto não apresenta um conceito

divergente de texto, mas é um conjunto de textos ou, ainda, de unidades de informação verbal ou não verbal, que está conectado através de links (COSCARELLI, 2012), mas, de forma elementar, ele é um formato de texto apresentado pela cultura digital.

Articulando os conceitos apresentados nesta seção com os estudos sobre prática pedagógica, Coscarelli (2005) demonstra como as tecnologias podem impulsionar a leitura e como podem auxiliar os professores no contexto escolar. Ela não aborda a informática e as tecnologias como solução para todos os problemas encontrados nos processos de letramento, mas como possibilidade de práticas diferenciadas, que preparem o aluno para o cotidiano e para a vida em sociedade.

Com a Internet os alunos podem ter acesso a muitos jornais, revistas, museus, galerias, parques, zoológicos, podem conhecer muitas cidades do mundo inteiro, podem entrar em contato com autores, visitar fábricas, ouvir músicas, ter acesso a livros, pesquisas, e mais um monte de outras coisas que não vou listar, por serem infinitas as possibilidades (COSCARELLI, 2005, p.28).

Os estudos de Coscarelli (2016) reforçam o fato de que o professor precisa ter familiaridade com o uso das tecnologias disponíveis para a leitura, interessando-se em aprender como podem ser utilizados, para que seja capaz de planejar práticas que venham ao encontro da realidade dos educandos, para que possa ser possível a inserção, dos alunos atuais, em uma cultura que promova os letramentos digitais.

Diante dessas possibilidades, apresentam-se as tecnologias digitais e possíveis aplicações dessas tecnologias em sala de aula para desenvolver práticas pedagógicas, como apresentam os estudos de Araújo e Vilaça (2016) e de Rojo (2012), trazendo perspectivas multidisciplinares do uso de tecnologias em atividades de compartilhamento de informações e de socialização de conhecimento, explorando o ciberespaço.

O livro “Multiletramento e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem” (KERSCH et al., 2016) traz contribuições relevantes sobre práticas que exploram a multimodalidade e a utilização dos hipertextos em práticas escolares da educação básica, demonstrando o potencial do uso das tecnologias nas práticas sociais de letramento. Os alunos desenvolvem práticas significativas, como descrito em “Campanha publicitária, tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar” (MARQUES, 2016) e no “Projeto Educar- Educação patrimonial” (SOARES, 2016). Esses trabalhos trazem contribuições pela perspectiva da metodologia do PDG

- Projeto Didático de Gênero (KERSCH; GUIMARÃES, 2012) para o desenvolvimento da compreensão do aluno, sempre buscando atividades de leitura e pesquisa, imerso nas possibilidades da multimodalidade (KERSCH et al., 2016), demonstrando que “se a escola assumir uma concepção de leitura e escrita como práticas sociais, pode sim promover atividades significativas” (COSCARELLI; KERSCH, 2016).

Os escritos também trazem, em seu último capítulo, “O *Google Drive* como ferramenta de escrita colaborativa de gênero relatório de pesquisa: um caminho para o letramento digital” (MATIAS, 2016), relatando uma experiência de exploração da tecnologia com alunos do 9º ano do ensino fundamental. As pesquisas mencionadas utilizam ferramentas como redes sociais, ferramentas de edição de vídeo, de imagens e de texto. A tecnologia permitindo práticas sociais.

O modo e as perspectivas de escolha do professor para a realização da prática de leitura com seu aluno são muito importantes, o pensar sobre esse processo é determinante na obtenção de resultados satisfatórios. Na sequência do trabalho, apresentam-se os processos envolvidos na leitura bem como a importância desse reconhecimento por parte do professor.

### 3.4 O PROCESSO DE LEITURA EM CONTEXTOS HÍBRIDOS

O processo de leitura, a partir do uso de tecnologias no ambiente escolar, assim como no próprio cotidiano do aluno, é determinante para o sucesso de compreensão do letramento digital, por isso, torna-se necessária a reflexão sobre como ocorre a aquisição da leitura em contextos híbridos. Articulado a esse processo, estudam-se as mudanças que a mobilidade promove por meio do uso de recursos tecnológicos em sala de aula (MORAN, 2000), o que modifica as possibilidades de práticas de leitura, tornando o livro um artefato cultural que transpõe o espaço físico e se apropria de espaços virtuais.

A realidade dos alunos que moram nos centros urbanos e a utilização da internet como meio de socialização na vida cotidiana promovem uma mudança na apresentação dos textos. Assim como afirma Chartier (1999, p.152), “o texto vive uma pluralidade de existências. A eletrônica é apenas uma dentre elas”. No entanto, talvez a forma de texto mais presente e difundida na vida cidadã dos alunos seja a que está representada no formato digital. Essa leitura, porém, na maioria das vezes, é requerida para fins de comunicação em uma linguagem de fácil entendimento e que não exige um grande pensar sobre a decodificação, não preparando o aluno para uma

prática de leitura multiletrada dos textos ou hipertextos. Essa realidade fica evidenciada na Pesquisa *TIC Kids Online Brasil*<sup>17</sup>, conforme a qual, 79% das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos são usuários de Internet, no entanto, apenas 46% utiliza a para a leitura ou para assistir a notícias on-line e 78% dos usuários utiliza a internet para enviar mensagens instantâneas ou para utilizar as redes sociais, ou seja, atividades relacionadas a entretenimento.

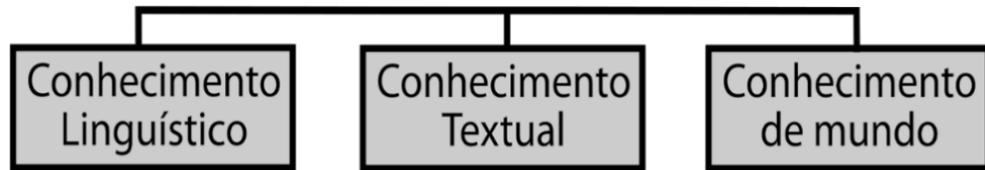
Quanto aos estudos sobre o processamento da leitura, parte-se dos pressupostos apresentados por Kleiman (1992, p. 32), que retratam de modo simples os mecanismos fundamentais envolvidos no processamento de um texto. A leitura parte do material escrito, podendo hoje estar no formato digital, que passa pelos sentidos, ou seja, a percepção do leitor, o conteúdo da leitura é enviado para o córtex pré-frontal, para a memória de trabalho, que condiciona por poucos segundos ou minutos (IZQUERDO, 2002) o material dessa leitura. Chegando à memória de trabalho, em pouco tempo, as informações se organizam, e são enviadas à memória de curto prazo para realizar a seleção e compreensão dessa leitura (no caso da leitura, a memória de trabalho pode caracterizar-se como memória de trabalho visual ou memória de trabalho sonora). Essa representação segue, através da complexidade de conexões do cérebro - como hoje se conhece e que não são o centro destes escritos, para a memória intermediária - chegando à memória de longo prazo ou memória semântica, etapa em que o conhecimento se estabelecesse e conecta-se aos outros conhecimentos em rede. Segundo Izquierdo (2002), a memória de trabalho e a memória de curta duração são fundamentais para o aprendizado, logo, essenciais para o processamento da leitura. Os conhecimentos anteriores e a construção de leitura de mundo, primordialmente, passam pela memória de trabalho e de curta duração para posteriormente se consolidarem na memória de longo prazo (memória semântica). Todos os processamentos são necessários para a compreensão da leitura.

Rojo (2002, p. 27) coloca, por sua vez, que “a leitura é um processo de representação e um ato de cognição, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas”, assim como mostra a Figura 2.

---

<sup>17</sup> Pesquisa *TIC Kids Online Brasil*

**Figura 2 – Sistemas de conhecimento envolvidos no processamento textual**

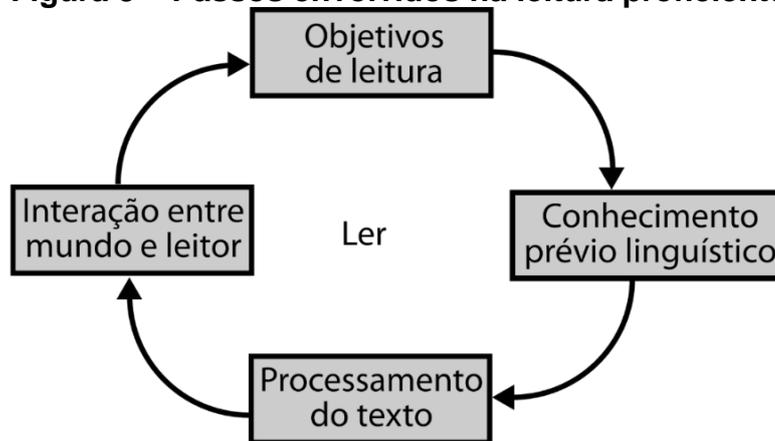


**Fonte: adaptado pela autora a partir de Rojo (2002)**

O conhecimento linguístico refere-se ao conhecimento da língua, a suas estruturas e à palavra, enquanto o conhecimento textual denota um conhecimento do texto quanto ao seu gênero e discurso. Já o conhecimento de mundo, caracteriza a bagagem cultural do aluno, do conhecimento de seu meio, da sociedade e das relações que ele faz diante dos conhecimentos de forma crítica.

Soares (2001) apresenta importante contribuição dos passos que articulam o processo da leitura. Para que o leitor realize a leitura de forma proficiente é necessário que esteja claro o objetivo da leitura e que ela permita relações com o conhecimento linguístico prévio do leitor. Durante o desenvolvimento da leitura, também é necessário que o leitor seja capaz de efetuar o processamento do texto e, como finalização para o sucesso pleno na compreensão do texto, é essencial que haja uma interação, ou seja, uma construção de significação entre o mundo, o leitor e esse ato de leitura. Essa relação propicia que fique na memória e que o registro desse momento seja significativo, promovendo a compreensão do aluno sobre o tema abordado. A prática social da leitura propicia momentos que podem recuperar, na memória de longo prazo, informações e conceitos importantes para o aprendizado do aluno. Os passos envolvidos na leitura proficiente podem ser visualizados na Figura 3.

**Figura 3 – Passos envolvidos na leitura proficiente**



**Fonte: adaptada pela autora de Soares (2001)**

A Figura 3 representa as considerações de Soares (2001) sobre o processo da leitura. Os passos da leitura compreendem os aspectos envolvidos em um processo individual de aquisição da leitura proficiente.

Cabe ressaltar que a leitura é um processo singular e que a utilização dos textos escolares, na maioria das vezes, acaba por servir o propósito de explorar vocabulário e o meio para o estudo de conteúdo específico, sem explorar a riqueza de textos mais imaginativos e criativos, que exigem uma profundidade na compreensão do leitor. Conforme Kleiman (2001, p.26),

o pressuposto de que todo texto pode ser abordado seguindo as mesmas etapas decorre, também, dos conceitos de texto como produto acabado que serve de repositório de informações, e da leitura como atividade para extração dessas informações, e de ambos, texto e leitura, como instrumentos para o ensino da norma, do código escrito, da gramática.

Nos estudos realizados por Kleiman (2001), observa-se a necessidade de espaços para que o aluno possa relacionar conhecimentos sobre o texto, estabelecendo conexões entre a leitura e conhecimentos prévios, levando o aluno a refletir sobre sua decodificação, sobre o preenchimento das lacunas permissivas do texto, transformando-a em compreensão do texto.

A leitura na cultura digital ultrapassa os limites do texto e o letramento digital, segundo Xavier (2002), é uma modalidade de letramento que traz a concepção da leitura e da escrita no meio digital na abordagem de uma nova demanda social a ser desenvolvida. A capacidade de uso dos recursos tecnológicos torna-se essencial a todos os sujeitos que interagem com seu meio e suas leituras. Segundo Ribeiro, “a

ampliação progressiva de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer mais oportunidades de letramento e de alfabetismo, inclusive multissemióticos” (RIBEIRO, 2016, p. 49).

As circunstâncias de utilização da língua e suas possibilidades de leitura definem suas atribuições de valor. Os leitores, com suas particularidades, utilizam os vocábulos e constroem seu campo léxico, fazendo escolhas de utilização por meio dos contextos. As articulações de todos os elementos compõem discursos que estão impregnados de valor semântico, construídos na perspectiva de comunicar para diferentes públicos e obedecendo a questões estéticas de implicações do processo de leitura a partir das práticas do professor.

A abordagem de estratégias de leitura na era digital ganha outros enfoques com os avanços trazidos pela ciência em relação à leitura. Dehaene (2012), em seu livro “Neurônio da leitura”, evidencia uma ciência da leitura e a complexidade de fatores envolvidos no estudo desse processo bem como contribuições da tecnologia para essa compreensão. Não existe apenas um modelo único de leitura, já que cada um percorre caminhos mentais muito peculiares. A cada ano, a ciência avança trazendo novas descobertas que impactam o que se sabe sobre a complexidade do cérebro em relação aos processos de leitura. A chegada de aparelhos capazes de identificar os processos neuronais dos sujeitos leitores, assim como as contribuições da ciência cognitiva, abrem caminhos para novas perspectivas sobre as leituras.

O presente trabalho não tem por objetivo estudar o processamento da leitura, por isso apresenta uma base de forma simplificada, mas observa a relevância da pesquisa de Mehta (2017) e os novos conhecimentos, especialmente os adquiridos através dos estudos da memória, da neurociência e da neurologia, que convergem e têm trazido para o conhecimento de todos as novidades sobre a cognição e metacognição no processamento da leitura. A liquidez dos conhecimentos (BAUMAN, 2001) sobre a leitura produz modificação nos conceitos que antes eram sólidos e pode-se observar que o processamento da leitura como conhecemos hoje ainda tem muito a evoluir, podendo trazer o surgimento de novos saberes que no futuro poderão ser de grande valia especialmente para a prática educacional do ensino de estratégias para a leitura.

O processamento da leitura não apresenta um modelo específico de leitura para o contexto híbrido de leitura, mas requer um pensar em como organizar estratégias que contemplem essa realidade presente em nossa cultura. Essas

considerações apontam a complexidade do processo envolvido na escolha das práticas e de estratégias de leitura, para que possam garantir o desenvolvimento pleno do aluno e de que, quanto mais personalizada for esta prática, maior garantia de sucesso na aprendizagem trará.

O capítulo seguinte deste trabalho traz a abordagem do PLE - *Personal Learning Environment* fornecendo elementos estratégicos relevantes para as práticas sociais de letramento em contextos híbridos de leitura.

#### 4. PERSONAL LEARNING ENVIRONMENT - PLE

A visão sobre a leitura apresenta a necessidade de novas práticas em sala de aula que propiciem o desenvolvimento da proficiência da leitura, oportunizando o desenvolvimento dessa aprendizagem ao longo da vida para cada indivíduo, de forma pessoal, que são os princípios norteadores do PLE.

Bassani e Nunes (2016) organizaram uma compilação de estudos sobre PLE, a fim de caracterizar o histórico do conceito que serve de suporte para a síntese que é apresentada neste trabalho. A ideia de PLE - Personal Learning Environment, ou ambiente pessoal de aprendizagem, surge referenciado na visão de Oliver e Liber (2001), associada ao conceito de *lifelong learning* ou aprendizado ao longo da vida (tradução nossa). A percepção desses autores retrata a necessidade de o estudante ter seu próprio ambiente pessoal de aprendizagem, não ficando limitado aos AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem, que somente existiam na conexão do aluno, desaparecendo ao se desfazer esse contato. A partir da visão de Downes (2007), compreende-se que o conceito de PLE é pautado na administração da aprendizagem que inverte a lógica educacional, transferindo a aprendizagem para o estudante e não para a instituição. Ele aponta a emergência das redes sociais e de aprendizagens como uma forma relevante de aprender, tirando o aluno da posição de consumidor de conteúdos e de recursos existentes, na perspectiva da criatividade, colocando-o como produtor. Em 2007, com a publicação do artigo de autoria de Graham Attwell, na *Revista eLearning Papers*, percebe-se a visão de um cenário e de elementos que deram um ponto de partida para o estudo da configuração do PLE como um foco de uma abordagem pedagógica que emerge da autonomia do usuário.

Os estudos do PLE podem englobar vários ângulos de observação. De acordo com Attwell (2007), um PLE se compõe por todas as ferramentas que se usam cotidianamente para aprender e esse aprendizado ocorre ao longo da vida, de forma personalizada.

Na continuidade de estudos sobre o tema, Buchem, Attwell e Torres - Kompen (2011) diagnosticaram que nem todos os conceitos envolvidos no PLE estavam teoricamente ancorados, e indicaram a busca de estudos mais aprofundados para preencher as lacunas sobre o PLE.

De acordo com Bassani e Nunes (2016), um estudo conduzido por Fiedler e Våljataga, em 2013, mostrou duas perspectivas envolvendo as pesquisas sobre um PLE. A primeira perspectiva de pesquisas na área busca articular o conceito de PLE

com as ferramentas e com os serviços oferecidos pela instituição de ensino, trazendo o PLE na perspectiva de artefato tecnológico. A segunda linha estuda de forma empírica aplicar o conceito de PLE no contexto do desenvolvimento pessoal, possibilitando a aprendizagem ao longo da vida. Fiedler e Våljataga (2013) retratam o conceito de PLE como uma possibilidade para além da instrumentalização digital, como uma concepção educacional.

O histórico sobre o PLE (BASSANI; NUNES, 2016), bem como os estudos de Castañeda e Adell (2013), são aporte na construção da percepção sobre o PLE apresentado neste estudo. Castañeda e Adell (2013) estudam os entornos da aprendizagem de forma prática e demonstram que o prisma do PLE abarca a forma de compreender como se aprende e em que contexto se aprende, também remete àquilo que se aprende e com quem ou com o que se aprende, bem como toda bagagem de conhecimento que utilizamos para organizar as formas que relacionam todas as experiências de aprendizagens (formais ou informais) com os artefatos culturais, as ferramentas, os mecanismos e as particularidades para a garantia do aprendizado. Apresenta o viés da personalização da aprendizagem e as especificidades que cada um constrói para suas aprendizagens. Essa abordagem também traz a relação estabelecida com o conhecimento adquirido no aprendizado como uma ação de socialização, de modo integrado, a partir do momento em que se compartilha, que exige habilidades, reflexão e senso crítico (CASTAÑEDA; ADELL, 2013).

Neste momento, é necessário esclarecer que este estudo considera a relevância de toda a complexidade envolvida na construção do PLE, no entanto, traz como foco as concepções de Castañeda e Adell (2013), que abordam o PLE sob dois aspectos relevantes: o primeiro, indicando a visão da questão social, que, segundo os autores, “aún diremos más. Si tenemos en cuenta el momento tecnológico y social actual, es seguramente esta parte, la parte social de nuestro entorno de aprendizaje, la parte más importante del PLE”<sup>18</sup>. O segundo aspecto, articulando a abordagem de ler, produzir, compartilhar e refletir em comunidades, como um recorte para utilizá-la como uma perspectiva de prática para a leitura, como uma estratégia na prática social de letramento.

---

<sup>18</sup> Nós ainda diremos mais. Se levarmos em consideração o atual momento tecnológico e social, é certamente esta parte, a parte social do nosso ambiente de aprendizagem, o mais importante do PLE (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p.17, tradução nossa).

Em seus estudos, Castañeda e Adell (2013) verificaram que, para a aprendizagem, cada sujeito, de forma pessoal, utiliza ferramentas, mecanismos e atividades para ler, para produzir e para compartilhar. A pesquisa traz o olhar dessa articulação como uma estratégia para a prática de letramento social, efetuando a leitura de um texto digital, utilizando uma ferramenta tecnológica para a produção a partir da compreensão leitora e socializando essa produção através do compartilhamento, refletindo durante todo o processo da leitura. Ao ler e compreender, é relevante que essa compreensão seja compartilhada e leve à reflexão, para que o aprendente da leitura possa, em interação com o outro, verificar se sua hipótese de leitura se confirma e compartilhar sua compreensão do significado para esta leitura, ler e produzir para ser compreendido pelos demais. Transversalmente a utilização da tecnologia complementa a significação e dá o suporte para a prática coerente com o contexto de leitura híbrida presente na vida dos leitores/alunos.

Castanêda e Adell (2013) consideram o PLE um enfoque pedagógico que se abastece em outras teorias da aprendizagem, como o cognitivismo (PIAGET, 1950), no aprender a aprender, passando por processos mentais, e do sociointeracionismo (VIGOTSKY, 1987), como as metodologias ativas e a sala de aula invertida, aprendendo com o outro. Em 2016, Bassani e Nunes publicaram o capítulo: *Ensinar e aprender em/na rede: diferentes abordagens teórico-práticas do conceito de ambientes pessoais de aprendizagem*<sup>19</sup> demonstrando estudos sobre o tema e diferentes perspectivas que permitem um olhar de como o PLE demonstra potencial e pode articular-se a uma diversidade de contextos (BASSANI; NUNES, 2016).

O PLE é uma abordagem pedagógica, que advém da utilização das TIC na educação e que reportam à exploração do potencial de informação, da comunicação, da interação, da colaboração e da criatividade de uma nova cultura de aprendizagem (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, BASSANI; NUNES, 2016).

Este trabalho, busca a articulação do PLE como estratégia de leitura para o leitor híbrido e o modelo TPACK, como referência adequada ao planejamento das atividades para as práticas de letramento social em contexto híbrido, que será explicado na seção 4.2. A seção seguinte apresenta a reflexão sobre a leitura nos contextos dos ambientes pessoais de aprendizagem, apresentando os principais

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/pie/issue/view/146>>

referenciais teóricos que norteiam a pesquisa sob o viés do PLE, caracterizando-o como principal abordagem desta pesquisa.

#### 4.1 A LEITURA NOS CONTEXTOS DOS AMBIENTES PESSOAIS DE APRENDIZAGEM

A leitura nos contextos dos ambientes pessoais de aprendizagem é muito importante, porque a proficiência na leitura é parte determinante uma vez que possibilita que a aprendizagem ao longo da vida se legitime de forma autônoma. Um sujeito capaz de compreender o que lê está apto a buscar conteúdos disponíveis, verificar as fontes, estabelecer lógica em sua aplicação e transformar informação em conhecimento.

Para Castañeda e Adell (2013), ler significa ter acesso à informação e para isso utilizamos mecanismos de busca, através da curiosidade, utilizando ferramentas como blogs, boletins informativos e canais de vídeos de acordo com nosso conhecimento das tecnologias, posicionando-nos criticamente e fazendo escolhas de leitura.

De acordo com Bassani e Nunes (2016, p. 86) e em consonância com a visão de Castañeda e Adell (2013, p.21),

na perspectiva do ler as ferramentas caracterizam-se por sites, blogs, canais de vídeo, newsletters, entre outras. As atividades envolvem leitura, revisão de textos, conferências, e outras, exercitando o uso de mecanismos de busca, curiosidade e iniciativa. Na perspectiva do produzir, as ferramentas são os espaços onde o sujeito pode documentar o processo de reflexão, a partir das informações coletadas, são espaços para escrever, refletir e publicar. Destacam-se os blogs, cadernos de notas, canais de vídeo, sites para a publicação de texto, vídeo e apresentações, entre outras. Por fim, ferramentas para compartilhar e refletir em comunidades possibilitam a conversa, a discussão e a troca de ideias com outros sujeitos, na perspectiva da formação de redes sociais.

Segundo Vigotsky (1987), em uma visão sociointeracionista - adotada neste estudo, a interação entre os sujeitos e a aprendizagem ocorre nas práticas sociais e com o meio, ou seja, o contexto em que o sujeito se insere. Buscar a proficiência do aluno na leitura é permitir sua inserção na cultura da escrita. No caso da cultura digital, o letramento abre portas globais para o espaço virtual e, nessa perspectiva, Castañeda e Adell (2013) trazem a reflexão do PLE em contextos escolares como um diferencial a ser estudado.

Segundo Conole (2013), as aplicações da Web possibilitam inovações pedagógicas, pois propiciam novos formatos de produção coletiva e de compartilhamento de conteúdo para a aprendizagem. Portanto, neste trabalho, a parte

da estratégia que engloba produzir a partir da leitura foi pensada como uma prática coletiva, buscando a reflexão no ato social da leitura, investigando a compreensão dos envolvidos nesse ato de leitura. Nessa perspectiva, a leitura nos espaços híbridos ou no ciberespaço caracteriza-se como uma possibilidade de desenvolvimento para o leitor. “As ações de produzir, distribuir e compartilhar, caracterizando-se como os princípios fundamentais do Ciberespaço” (LEMONS; LEVY, 2010, p. 35), são condutores para a leitura híbrida, estendendo o contexto da leitura. A leitura nos ambientes pessoais de aprendizagem é peça primordial para esse desenvolvimento. O sujeito que consegue ler, demonstrando autonomia em sua compreensão, consegue exercer seu aprendizado através da leitura de forma mais independente.

Para Motta (2009), o PLE vai muito além de um software social ou de uma abordagem. Aqui apresenta-se como proposta estratégica para o desenvolvimento da compreensão leitora, abastecendo-se em outras metodologias educacionais, assim como na utilização de estratégias mais específicas de acordo com o objetivo da aprendizagem, porém, sempre partindo de uma provocação que se articula à proposta em andamento do professor de Língua Portuguesa, utilizando essa perspectiva permeada pela reflexão constante sobre o ato da leitura.

Um leitor híbrido, que apresenta o domínio da leitura e habilidades para a exploração das tecnologias, bem como para a utilização da Web, adquire ferramentas através da experimentação, no ensino formal ou informal, realizando suas próprias escolhas, e assim, compondo seu PLE. Ele se torna capaz de aprender utilizando sua compreensão leitora, através da leitura de textos digitais disponíveis, de tutoriais, de aplicativos e da exploração de novas ferramentas, aproveitando o potencial de aprendizagem ofertado pelo ciberespaço de modo pessoal. Esse leitor torna seu contexto pessoal de aprendizagem híbrido, assim como afirmam Bassani e Nunes (2016, p. 86):

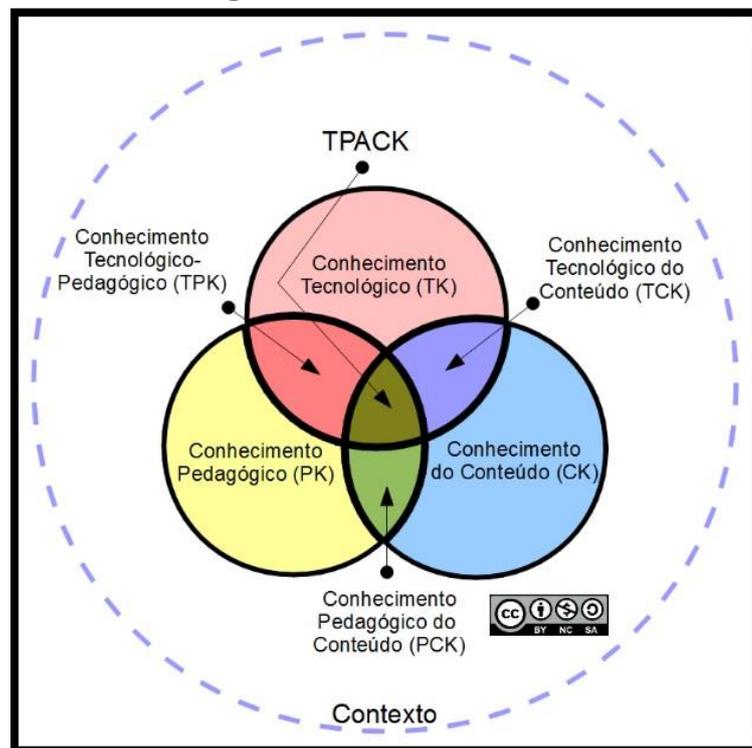
Portanto, em um PLE, os sujeitos integram as experiências que configuram a educação escolar com as novas experiências no uso de aplicações e serviços web, que potencializam o registro de seu processo de aprendizagem e também os processos de interação e comunicação com outros sujeitos e grupos, além do acesso a diferentes recursos digitais de aprendizagem.

Para a articulação de um modelo de orientação metodológica, deve-se articular ao PLE, como estratégia de leitura, o modelo TPACK, como o modelo tecnológico-pedagógico adequado para um planejamento colaborativo com o professor. A seção seguinte mostra a abordagem escolhida para este trabalho.

## 4.2 ESCOLHA DO MODELO TPACK NA CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO

Para a construção do planejamento colaborativo, selecionou-se um modelo que apresentasse características que contribuíssem com a proposta da pesquisa. Foi realizada a seleção do modelo TPACK, apresentado nos estudos de Harris e Hofer (2009). Esta escolha mostrou-se como proposta mais adequada para o contexto de planejamento. O modelo teve origem nos estudos de Mishra & Coehler (2006) e ganha uma visão mais abrangente visto por Harris e Hofer (2009), quando apresentam conhecimentos práticos necessários para o fazer do professor, representados na Figura 5. O *framework* expressa as dimensões envolvidas e escolhidas para o trabalho desse contexto.

**Figura 4 – Modelo TPACK**



Fonte: <http://proflborges.blogspot.com.br/2012/09/introducao-ao-modelo-educacional-tpack.html>

De modo geral, o TPACK é um modelo integrador que representa uma tríade de diferentes conhecimentos necessários para o ato de ensinar do professor, como:

- (CK) Content knowledge - *Conhecimento de Conteúdo* (tradução nossa): demonstrando a importância do domínio do conteúdo que o professor deseja ensinar; o que ensinar?

- (PK) Pedagogical knowledge – *Conhecimento Pedagógico* (tradução nossa): trazendo a importância do conhecimento de práticas pedagógicas que possibilitem o ensino dos conteúdos. Como ensinar?
- (TK) Technological knowledge - *Conhecimento Tecnológico* (tradução nossa): mostra a relevância do conhecimento das tecnologias que viabilizam práticas para ensinar os conteúdos; com o que ensinar?

Esse modelo ainda apresenta o cruzamento de conhecimentos, originando:

- (TPK) Technological Pedagogical Knowledge - *Conhecimento Pedagógico tecnológico*, representando o conhecimento necessário para saber utilizar os recursos tecnológicos para promover o processo de ensino-aprendizagem;
- (TCK) Technological Knowledge of Content - *Conhecimento Tecnológico do Conteúdo*, determinando o conhecimento para selecionar as ferramentas ou os recursos tecnológicos que mais se adequem para ensinar um conteúdo específico;
- (PCK) Pedagogical Knowledge of Content - *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*, caracterizando o conhecimento pedagógico ou que prática oportunizar para ensinar um conteúdo escolar específico.

O modelo apresenta a articulação entre o conhecimento de conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento tecnológico, entrelaçando as dimensões e observando o contexto em que essa prática ocorre. O modelo prevê primeiramente a escolha do conteúdo a ser ensinado, seguindo um pensar sobre quais são as atividades pedagógicas para ensinar de forma coerente o conteúdo com as características dos aprendentes, para então selecionar as tecnologias ou ferramentas adequadas para compor a estratégia (HARRIS; HOFER, 2009).

Harris e Hofer (2009) retratam, em suas pesquisas, anos de experiências, apresentando ferramentas ao professor que não mudaram sua prática pedagógica, até perceberem que a atitude inversa proporciona mudanças significativas no comportamento dos educadores. A lógica é pensar na preocupação do professor que, diante de um grupo de alunos (de um determinado contexto), traça os objetivos de aprendizagem para sanar as dificuldades de seus alunos, e então, escolhe o próximo conteúdo a ser trabalhado e, a partir dele, de acordo com suas vivências, traz o

conhecimento didático pedagógico para construir estratégias e pensar em como fazer para o aluno compreender determinado conteúdo, posteriormente, selecionando a tecnologia apropriada para compor esse processo. Em sua publicação *A Descriptive Study of Secondary Teachers' Curriculum-Based, Technology - Related Instructional Planning* (HARRIS E HOFFER, 2011), abordam o aprimoramento das práticas com tecnologia pelos professores após a adoção do modelo TPACK e a tomada de consciência da ferramenta como parte do processo e não como conteúdo, evidenciando eficácia e maior significação nas práticas de aprendizagem testadas.

A articulação entre PLE e TPACK também aparece em outros formatos, como o apresentado no estudo de Cozar (2015), em trabalho intitulado: *Creando contenidos curriculares digitales de Ciencias Sociales para Educación Primaria. Una experiencia TPACK para futuros docentes*<sup>20</sup>, no qual o autor envolve as perspectivas de aprendizagem autônoma, de colaboração e o modelo TPACK para o fomento de práticas com tecnologia na formação de professores. Em *El desarrollo profesional de los docentes en la era Internet: entornos personales de aprendizaje (PLE)*<sup>21</sup>, Castañeda e Adell (2011) referenciam o TPACK como um marco metodológico, que se adequa a estudos do PLE e que, nesta pesquisa, serviram com os propósitos elencados no desenvolvimento da atividade prática. O preparo do leitor aprendiz requer estratégias de aprendizagem que serão apresentadas na seção seguinte, trazendo uma reflexão sobre as estratégias e leitura existentes.

#### 4.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA DIGITAL NA PERSPECTIVA DO PLE

Nessa etapa do trabalho, é importante traçar metas de investigação quanto às estratégias necessárias para a preparação do aluno no contexto de leitura híbrida. As estratégias estudadas partem das contribuições sobre estratégias de leitura apresentadas por Kleiman (2001), assim como Solé (2008), quando trazem a importância da utilização de estratégias para a compreensão leitora.

Leitura, para Solé (2008, p.22), “é um processo de interação entre o leitor e o texto”. E, quanto às estratégias de leitura, é importante compreender que a autora, em seus estudos, evidencia várias formas de utilização das estratégias de leitura, que

---

<sup>20</sup> Criação de conteúdos curriculares digitais das Ciências Sociais para Educação Primária. Uma experiência TPACK para futuros professores, tradução nossa.

<sup>21</sup> O desenvolvimento profissional dos professores na era da internet: ambientes de aprendizagem pessoal (Cozar, 2015, tradução nossa).

podem variar de acordo com a intencionalidade da leitura. Solé (2008) coloca que o leitor que compreende o que lê, está construindo aprendizado, já que a leitura aproxima o leitor de múltiplas culturas, neste trabalho, discutidas como cultura digital. Também coloca que, quando se lê com o intuito de aprender, lança-se mão de diversificadas estratégias de leitura. Existem diversas pesquisas sobre estratégias de leitura para a compreensão do texto, entre as quais, podem ser evidenciadas Yuill e Oakhill, (1991), Ferreira e Dias (2002) e Spinillo (2008). Essas, de caracterização cognitiva ou metacognitiva, apresentam a unilateralidade quanto ao fato de propiciar uma reflexão do leitor sobre as informações obtidas através do texto ao ser compreendido.

O PLE traz consigo o traço da personalização da aprendizagem, porém, neste estudo, ela fica restrita à personalização do planejamento para as turmas específicas e as realidades de contextos híbridos, e não para cada aluno, de forma pessoal, em função do tempo destinado à pesquisa. Também não utiliza como estratégia a tecnologia para cada aluno, mas o compartilhamento, exercendo a prática social de trocas de resultados de sua compreensão leitora.

Nesta pesquisa, utiliza-se, concomitantemente, o PLE, nas perspectivas de ler, produzir e compartilhar (ADELL, CASTAÑEDA, 2013), como estratégia de leitura para a prática social de letramento digital. “Portanto, entende-se que fomentar o PLE no âmbito educativo se constitui como o elemento fundamental para novas possibilidades de ensinar e aprender na era digital” (BASSANI; NUNES, 2016, p. 79).

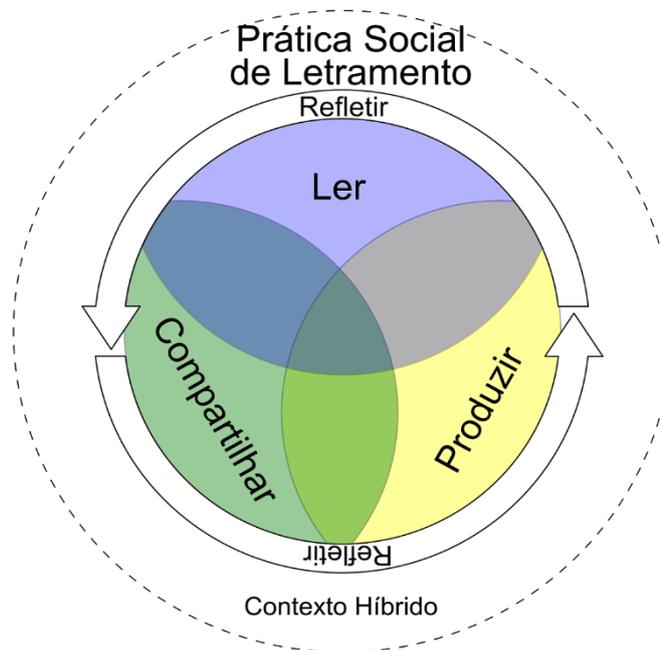
Ao investigar-se sobre estratégias específicas para a leitura em contextos híbridos, não se evidencia um modelo ou uma estratégia específica, nas produções científicas, sobre o tema, no entanto, encontram-se pesquisas de práticas de leitura com tecnologias na educação brasileira, como as encontradas no livro “*Inferências Linguísticas nas Interfaces*”, de Campos (org.), sobre estudos realizados em 2008 (CAMPOS Org., 2009), que aborda a leitura nas interfaces - o uso de meios ou de ferramentas que movimentam informações – ou, ainda, em Cani et al. (2016), sobre o uso da multimodalidade. A inovação em si não está em apresentar um novo game, um novo objeto educacional, mas em pensar sobre como essa ferramenta, esse objeto, pode impulsionar a compreensão leitora do aprendiz.

Este estudo não tem por objetivo estudar estratégias de ordem cognitiva ou metacognitiva, ou um conjunto de ferramentas específicas, mas compreender as estratégias de leitura em contexto híbrido pelo viés da prática social. Para a articulação

da perspectiva do PLE, de ler, produzir e compartilhar, refletindo sobre todo o processo como um fio condutor para o desenvolvimento de práticas sociais de letramento, elaborou-se um *framework* sobre as estratégias para a prática social de letramento em contexto híbrido.

Esse *framework* retrata que o ato de ler como prática social é contíguo, pois a leitura do texto desafia o leitor a entender para produzir e essa produção envolve a síntese de interpretações de diferentes indivíduos, logo, uma relação de reflexão sobre a compreensão leitora. Da mesma forma, o produzir relaciona-se ao compartilhar, pois escreve-se na perspectiva de ser lido, para fazer parte de um ato significativo de leitura ou de uma prática de letramento. Essas conexões ocorrem dentro da perspectiva de contexto híbrido, no entorno desse contexto de aprendizagem.

**Figura 5 – Estratégia para prática social de letramento em contexto híbrido**



**Fonte: elaborado pela autora a partir da perspectiva do PLE**

A Figura 5 apresenta a articulação dessas dimensões de ler, produzir e compartilhar na reflexão como estratégia a ser explorada. Na busca de evidências sobre práticas que pudessem ser articuladas a este trabalho, foi realizada uma pesquisa no site <http://pleconf.org/>, que organiza a publicação de documentos

apresentados em anais de congressos sobre estudos do PLE, dos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014, partindo da palavra-chave leitura – *reading* – e não foram encontradas investigações sobre práticas que demonstrassem a articulação do PLE ao estudo da compreensão leitora, que trouxesse o olhar sobre o processo de ler, produzir e compartilhar como uma estratégia para a leitura.

Adell e Castañeda (2013) evidenciam que inserir o PLE como eixo fundamental do processo educativo pode impactar em duas perspectivas, na concepção do docente, abordando o fomento de práticas educativas com tecnologia, no contexto da sala de aula, auxiliando o estudante, e na visão do aluno, possibilitando a apropriação de seu processo de aprendizagem (BASSANI; NUNES, 2016).

A perspectiva do PLE traz um novo olhar sobre o papel do professor, mas, especialmente, sobre o aprendizado do aluno: “esses novos tempos pedem também um (novo) professor que não só saiba fazer essas leituras, mas trabalhe com os alunos essas estratégias, desenvolvendo-se a partir do que já sabem” (COSCARELLI; KERSCH, 2016). O professor precisa apropriar-se das novidades de recursos educacionais que vão surgindo, das novas ferramentas, porém, precisa posicionar-se diante delas com propriedade, pensando nos objetivos dessa utilização.

Entretanto, com tantas possibilidades, como planejar práticas pedagógicas para fomentar o PLE dos estudantes? Para começar, é importante destacar que não existe um roteiro padrão. Entretanto, para fins didáticos, entende-se que é possível delinear um percurso para auxiliar o professor no planejamento de práticas pedagógicas na perspectiva do PLE (BASSANI, NUNES, 2016, p. 103)

Sendo assim, este estudo adota a perspectiva do PLE na busca por delinear diretrizes que possam auxiliar o professor a planejar práticas sociais de letramento que auxiliem no desenvolvimento da compreensão leitora. A partir desse desafio, procura-se conhecer a prática de planejamento colaborativo para professores e pesquisadores combinarem com diferentes conhecimentos e articularem saberes significativos.

#### 4.4 PRÁTICA DE PLANEJAMENTO COLABORATIVO PARA CONTEXTO HÍBRIDO DE LEITURA

A prática de planejamento colaborativo para práticas de leitura em contexto híbrido não está evidenciada na literatura como um referencial pertencente à educação, ela é uma conexão de conceitos oriundos de práticas educacionais com tecnologia, mas apresenta peculiaridades relevantes para sua articulação. Segundo

Sunaga e Carvalho (2015, p. 142), “com o avanço da tecnologia, o futuro da escola se dará pelo estabelecimento de uma rede de conexões em que a aprendizagem colaborativa é o eixo principal”. Essa aprendizagem colaborativa refere-se ao papel do aluno e do professor, sendo que ao docente cabe a tarefa de planejar aprendendo a ler o contexto da aprendizagem do aluno. O termo planejamento significa o ato de antecipar mentalmente um conjunto de ações a serem executadas conforme previsto (VASCONCELLOS, 2000). Ao optar pela estratégia do planejamento colaborativo e investigar as práticas existentes e documentadas no meio acadêmico, publicadas em periódicos on-line, é possível observar que muitos dos estudos educacionais sobre planejamento colaborativo no Brasil referenciam o surgimento dessa prática no contexto do planejamento para alunos de inclusão (MARQUES, 2013). Conforme retratado em Marques (2013), o planejamento colaborativo traz a conexão de profissionais de diferentes áreas, permitindo a convergência de ideias e de trocas de experiências para que todos, trabalhando com o foco no aprendizado do aluno, em colaboração, determinem estratégias e adaptações curriculares para alunos com deficiência, traçando estratégias e pensando em possibilidades para o sucesso do aprendizado.

De acordo com Vasconcellos (2000), planejar deve ser compreendido como um ato de utilizar o planejamento como instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la, provocando mudanças e, na realidade da sala de aula, mudar o aprendizado do aluno.

Damiani (2008), em uma perspectiva mais abrangente sobre a colaboração, mostra o bom desempenho da escola pública municipal, na qual se investe na cultura do trabalho colaborativo nos últimos anos. Em uma perspectiva do planejamento colaborativo do professor, Zanata (2004) e Loiola (2005) trazem exemplos de investigações sobre indicações de que o trabalho colaborativo entre docentes se constitui um excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas fortalezas, fragilidades e dúvidas, de troca de conhecimentos. Essa prática também constrói uma identidade coletiva e um repensar sobre as práticas pedagógicas estabelecidas em função dos objetivos. Essa interação entre os sujeitos no ato de planejar e aprender encontra ancoragem nos estudos de Vygotsky (1989), em sua perspectiva sociointeracionista. Ele apresenta as vantagens de atividades realizadas em grupo, não disponíveis em ambientes onde a aprendizagem ocorre de forma individualizada. Os pesquisadores Creese, Daniels e Norwich (1998) realizaram um

vasto estudo na Inglaterra e apresentaram evidências de que escolas em que predominam a cultura da colaboração existem formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes e maior engajamento dos alunos.

O planejamento colaborativo, escolhido para a realização das proposições das práticas, será parte determinante no processo de interação entre professor e pesquisador, na busca da exploração de estratégias pertinentes para a construção de estratégias para as práticas sociais de letramento para contexto híbrido de leitura.

## 5 ESCOLHA METODOLÓGICA

O homem evolui na medida em que desenvolve novos saberes, que são construídos a partir da perspectiva da exploração, da visão de sua leitura de mundo, da compreensão do que está posto diante dele de forma explícita e implícita para que verifique suas concepções e hipóteses, desafiando-se na busca de novos questionamentos para oportunizar novos avanços. Esse experimentar constante e a acomodação de novas informações, que servirão de base para tantas outras, constroem a produção de conhecimento científico. Conforme Appolinário (2011, p. 3),

a Ciência talvez seja o mais novo dos empreendimentos intelectuais humanos, se considerarmos que, em seu formato atual, surgiu apenas no século XVII. Todavia nos encontramos hoje totalmente imersos em suas referências e subprodutos (os artefatos tecnológicos). Compreender a Ciência significa compreender um pouco do nosso mundo contemporâneo - incluindo aí sua subjetividade inerente.

A pesquisa aqui apresentada faz uma reflexão sobre a problemática das tecnologias como suporte para as práticas sociais de letramento, trazendo o olhar sobre a importância do conhecimento do professor sobre o multiletramento, como possibilidade de interação e, mais especificamente, como aprendizado educacional. Sendo assim, para este estudo sobre letramento, foi adotada uma abordagem de investigação sobre os processos sociais dos eventos de letramento desse novo leitor, do leitor híbrido, presente na cultura digital. Assim, foram elencadas as possibilidades de método para evidenciar aquele que poderia suprir as necessidades da pesquisa, pois, como afirmam Prodanov e Freitas (2013, p. 24),

método científico é o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa. Os métodos que fornecem as bases lógicas à investigação são: dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico.

O estudo sobre letramento, ou “estudos da linguagem, dada a sua complexidade, pode ser investigada sob múltiplas perspectivas” (CAMPOS, 2009, p. 7). Para a realização desta pesquisa, partiu-se do estudo bibliográfico, para apropriação do referencial teórico sobre conceitos e práticas existentes. Optou-se também por um estudo de caso educacional, compreendido como método mais adequado, já que este tipo de pesquisa abarca outras metodologias em sua construção, permitindo um olhar abrangente dos atores sobre o contexto envolvido, explorando a percepção de professores e alunos na vivência da compreensão leitora

neste novo cenário. Também se realizou pesquisa bibliográfica à luz do referencial existente para a formulação das propostas das práticas, bem como a análise qualitativa dos dados encontrados na pesquisa, pois, assim como afirmam Prodanov e Freitas (2013, p. 34), “o problema surge de lacunas ou conflito em função do quadro teórico existente. A solução proposta é uma conjectura (nova ideia e/ou nova teoria) deduzida a partir das proposições (hipóteses ou premissas) sujeitas a testes.”

Na seção que segue, demonstram-se a metodologia adotada, que guia os passos envolvidos na investigação em função dos objetivos a serem respondidos por essa pesquisa.

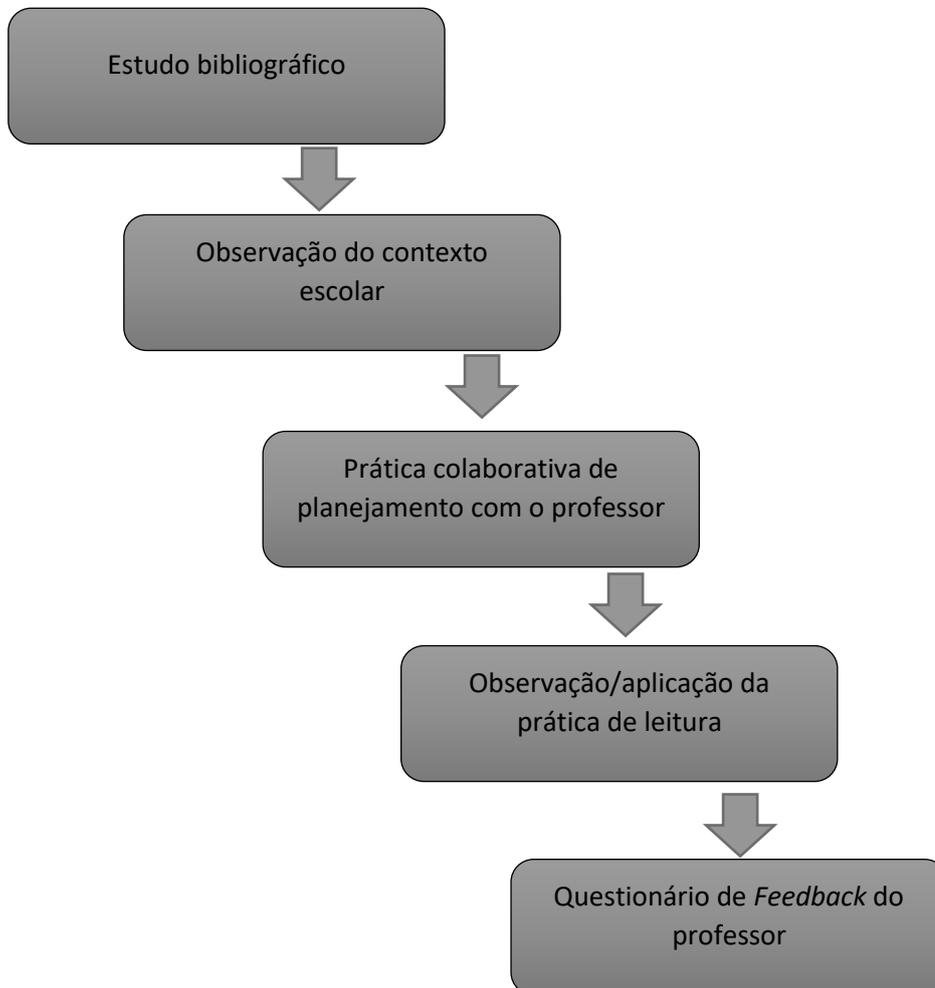
### 5.1 ESTUDO DE CASO EDUCACIONAL

Para a realização da investigação, utilizaram-se os princípios do método do estudo de caso educacional, pois, assim como afirma André (2005), a preocupação do pesquisador que usa esse método está em entender a complexidade da ação educativa, visando à análise do pensamento e das falas dos educadores que fazem parte do processo educacional, a partir de sua vivência prática no contexto escolar ou de embasamento teórico advindo da educação (ANDRÉ, 2005).

A metodologia do estudo de caso educacional caracterizou-se como a melhor escolha devido à diversidade de aspectos analisados durante a realização deste estudo. Pensar sobre a investigação oferece a possibilidade de delinear ações e compreender de forma clara quais serão as ações adotadas no questionamento inicial a ser respondido por esta pesquisa, devido à necessidade de reconhecer a realidade inicial para a realização da pesquisa e das possíveis variações na verificação da potencialidade do uso de tecnologias na construção de estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora, bem como da complexidade de fatores envolvidos.

A pesquisa do estudo de caso evidenciou de que forma ocorrem os processos de letramento do leitor híbrido na prática do contexto escolar, na busca pela construção de um caminho a ser percorrido durante o processo de pesquisa, bem como na investigação dos dados e na articulação com a teoria existente, dentro da perspectiva proposta. As etapas desse percurso podem ser visualizadas na Figura 6 que segue.

**Figura 6 – Representação da estrutura do estudo de caso educacional**



**Fonte: elaboração da autora**

A Figura 6 representa a estrutura idealizada para este estudo de caso educacional, mostrando, como ponto de partida, o estudo bibliográfico; seguido da observação do contexto escolar escolhido para a pesquisa; da prática de planejamento colaborativo com o professor de Língua Portuguesa da turma investigada; e da prática de leitura em sua aplicação/observação (de acordo com a escolha do professor), finalizando com o *feedback* do professor.

A pesquisadora, ao explorar o contexto escolar, entrevistar as professoras e coletar suas percepções, caracteriza o perfil de leitor dos alunos participantes da pesquisa, considerando o contexto híbrido de leitura, por meio de um questionário aplicado aos alunos. Traçar o perfil leitor dos alunos quanto ao contexto digital é ponto

de partida para a elaboração do planejamento e escolha da proposição das atividades que melhor se adequem para cada turma. A partir disso, traz-se a prática de planejamento colaborativo como a forma de realizar inferências, trazendo as tecnologias que poderão ser articuladas a essa prática para o conhecimento do professor, que poderá escolher entre realizar uma prática em parceria em sala de aula, atuar como observador da experimentação ou aplicar a prática, colocando o pesquisador na posição de expectador da realização da proposição. Na seção que segue, determinam-se a escolha dos critérios analisados, bem como o detalhamento das fases envolvidas no estudo de campo desta investigação.

## 5.2 CRITÉRIOS DE ANÁLISE E FASES DO ESTUDO DE CAMPO

Os critérios da escolha do corpus da pesquisa foram determinados a partir da verificação da pontuação do IDEB (2015) das escolas municipais de Campo Bom, tendo sido selecionadas as duas escolas com o maior índice e as duas com menor. A cidade foi escolhida por conveniência, uma vez que a pesquisadora atua como professora da rede pública nesta cidade. Para garantir a exequibilidade da pesquisa, realizou-se um corte de análise, que resultou na escolha de uma turma de nono ano ou oitava série (nomenclatura ainda utilizada em algumas realidades do território nacional) de cada escola. Uma das escolas com maior índice apresentou-se como realidade de campo de atuação de trabalho da autora da dissertação, então, para garantir a imparcialidade da pesquisa, optou-se por investigar as práticas na escola subsequente no que tange ao IDEB mais alto. Todavia, as três escolas subsequentes apresentaram exatamente o mesmo índice. Diante disso, optou-se por incluir na pesquisa duas turmas da escola com maior índice, escolhidas pela escola, mas com a realização de duas práticas distintas.

A escolha do grupo de professores de Língua Portuguesa foi um fator relevante. Em um primeiro momento, pensou-se em uma proposta de estudo para professores de diversas áreas do conhecimento, o que permitiria uma visão panorâmica e multidisciplinar das possibilidades de prática de leitura que acontecem em todos os componentes curriculares, no entanto, apareceu um entrave determinante: como analisar práticas sociais de letramento com professores que, em seus cursos de licenciatura, não estudaram o conceito de letramento? A escolha dos professores de Língua Portuguesa deu-se com base na crença de que o conceito de letramento é

inerente à formação dos professores de Língua Portuguesa ou que faz parte de seu aprendizado prático.

O estudo trouxe um viés para além do texto, na articulação de conhecimentos do contexto híbrido e de fatores que estão implicados nas práticas de leitura contemporânea. Ao realizar as escolhas para o campo de estudo, cabe buscar compreender o contexto da leitura na era digital. Elencaram-se, então, três categorias determinantes, as quais foram articuladas na análise deste estudo, em consonância com a pergunta norteadora da pesquisa:

- 1) análise do perfil leitor dos alunos participantes da pesquisa;
- 2) investigação das estratégias de leitura em contexto híbrido utilizadas pelas professoras;
- 3) análise das práticas sociais de letramento digital desenvolvidas durante a pesquisa.

Esta pesquisa passou por algumas etapas importantes para sua validação. A partir dos estudos bibliográficos, especificou-se qual seria o foco da pesquisa e qual seria a conexão entre os conhecimentos adquiridos na composição das fases do estudo.

Para a compreensão do processo percorrido no estudo de campo, esta pesquisa dividiu-se nas fases apresentadas na Tabela 1.

**Tabela 1 – Fases da pesquisa de campo**

<b>Fases</b>	<b>Ações</b>
1	Visita e exploração do contexto da escola para a verificação da utilização das tecnologias, caracterização dos recursos tecnológicos das escolas e possibilidade de realização de prática em contexto híbrido.
2	Entrevista com os professores de Língua Portuguesa, a partir de questionário elaborado identificando o contexto da pesquisa, com base nos dados obtidos a partir das percepções de cada professor. Suas concepções sobre letramento e PLE, bem como das práticas de leitura realizadas no contexto escolar, trazendo seu olhar sobre as práticas sociais de letramento digital, estratégias e o uso das tecnologias.
3	Análise, de acordo com a categoria 2, dos dados das entrevistas e abordagem dos questionamentos. As entrevistas foram gravadas e as falas relevantes selecionadas para análise de acordo com o foco da pesquisa, traçando um roteiro das considerações de cada professor sobre as estratégias utilizadas e necessidades existentes para o leitor que transita em meio a arquiteturas líquidas de informação.

4	Aplicação do questionário sobre o perfil do leitor atual, pelo professor, na sua turma, verificando se os alunos estão inseridos na cultura digital e análise na categoria 1 das entrevistas.
5	Verificação dos dados obtidos através do questionário e construção do perfil leitor da turma.
6	Convite ao professor para o planejamento de uma prática colaborativa, na perspectiva do PLE (ler, produzir e compartilhar) com o uso de tecnologias e prática social de letramento para verificação da compreensão leitora do aluno. Apresentação do perfil de leitura digital evidenciado na turma de aplicação da pesquisa.
7	Aplicação de prática de leitura na perspectiva do PLE, como estratégia de prática de letramento social.
9	<i>Feedback</i> do professor quanto a sua percepção sobre a prática realizada, especialmente no que tange sobre a prática colaborativa.
9	Análise dos dados sobre a categoria 3 e construção do diálogo entre a teoria escolhida para embasar o trabalho e os resultados obtidos na pesquisa.

**Fonte: elaborado pela autora**

Nas fases 4 e 5, cada professor realizou a aplicação do questionário sobre o perfil leitor. O estudo do perfil do leitor serviu para diagnosticar as características do perfil de cada turma e sua relação com a leitura utilizando tecnologia. As diferenças e semelhanças, encontradas entre as turmas, permitiram a determinação do tipo de prática de leitura a ser executada na pesquisa.

Na fase 6, a atividade da prática colaborativa de planejamento partiu da articulação entre o modelo TPACK e a perspectiva do PLE (ler, produzir e compartilhar) como estratégia. O professor de Língua Portuguesa de cada turma escolheu qual conteúdo necessitava trabalhar, que tipo de prática pedagógica pretendia realizar em consonância com o perfil de cada turma, para então selecionar a ferramenta que apresentasse a possibilidade de propulsionar a prática social de letramento a partir do contexto híbrido encontrado.

A escolha das ferramentas tecnológicas aplicadas na fase 6 teve foco no objetivo do professor, em função do conteúdo escolhido, selecionando a ferramenta adequada na busca da resolução do problema. Para a seleção das aplicações de ferramentas web, foi utilizada uma adaptação dos estudos de Bassani e Barbosa (2014), que definem seis critérios de seleção para a escolha de aplicações web para uso em sala de aula.

Bassani e Barbosa (2014) definem a importância de considerações sobre as implicações envolvidas na seleção das aplicações, como: gratuidade, idade para qual se destina a ferramenta, o modo híbrido, para não ser dependente do fator on-line, o tipo de comunicação que possibilita, bem como a visibilidade que ela permite.

Os critérios de seleção (BASSANI; BARBOSA, 2014), bem como o PLE da pesquisadora, contribuíram para a seleção. Também foram analisadas ferramentas do Top 200 Tools for Learning 2017<sup>22</sup>, que é uma lista de ferramentas compiladas por Jane Hart, do Centro de Tecnologias de Aprendizagem e Desempenho. A lista foi formada este ano por votos de mais de dois mil profissionais de ensino de cinquenta e dois países do mundo. Na Figura 7, são apresentados os critérios de análise propostos por Barbosa e Bassani (2014), que foram adaptados para a seleção das ferramentas para as práticas sociais de letramento realizadas.

**Figura 7 - Critérios para seleção das ferramentas**



**Fonte: Bassani; Barbosa (2014)**

A escolha das ferramentas para a pesquisa implicava prioritariamente a adequação ao contexto de estudo da turma investigada, considerando-se a gratuidade, uma vez que o estudo foi realizado em instituições públicas. Devido a isso, a cada prática, os critérios foram adaptados para a personalização do planejamento para o contexto específico. O objetivo do planejamento era desenvolver de forma colaborativa uma prática social de letramento, utilizando a estratégia de *ler*,

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://c4lpt.co.uk/top100tools/>>

*produzir e compartilhar*, utilizando a tecnologia digital como forma de impulsionar a prática de letramento, refletindo sobre essa prática de leitura, ao longo de todo o processo e engajando-se na proposta em busca da compreensão, para poder compartilhar e socializar os resultados da leitura.

Definido o percurso do estudo, apresentam-se, a seguir, os resultados obtidos.

## 6. RESULTADOS

A partir da abordagem metodológica adotada, encontraram-se os seguintes resultados do desenvolvimento das práticas sociais de letramento em contexto híbrido propostas.

Para a realização da pesquisa, na fase 1, primeiramente, foi autorizada a visita às escolas pela Secretaria Municipal de Educação, mediante ofício protocolado. A partir do recebimento da autorização, foram agendadas visitas às escolas para contato com as equipes diretivas. O objetivo deste contato foi a investigação da realidade do contexto da escola, do aparato tecnológico disponível para os professores e os alunos, bem como para realizar combinações referentes à proposta da pesquisa. Esse primeiro encontro resultou no conhecimento sobre horários da escola e quando seria o horário de planejamento dos professores para a realização das entrevistas, bem como o conhecimento dos dados da escola sobre números de alunos e os recursos tecnológicos acessíveis.

A Tabela 2 apresenta os dados encontrados sobre a realidade das escolas estudadas. A escola, denominada na pesquisa como Escola A, é a escola de alto IDEB, com duas turmas representadas, e as Escolas B e C são as escolas de baixo IDEB, representadas com uma turma por escola. As turmas para a realização das práticas foram de escolha de cada professor participante, considerando as turmas nas quais atuavam.

**Tabela 2 – Dados das escolas pesquisadas**

<b>Escolas Pesquisadas</b>					
Denominação na pesquisa	Total de alunos da escola	Total de alunos no 9º ano	Total de turmas de 9º ano	Turmas	Total de alunos por turma
Escola A	616	77	03	Turma 1	24
				Turma 2	27
Escola B	692	88	04	Turma 3	23
Escola C	504	59	03	Turma 4	18

**Fonte: elaborado pela autora**

A utilização dos recursos tecnológicos é fundamental para a realização de práticas de leitura em contexto híbrido. A Tabela 3 mostra os recursos tecnológicos encontrados em cada uma das escolas pesquisadas.

**Tabela 3 - Recursos tecnológicos disponíveis em cada escola**

Recursos tecnológicos disponíveis em cada escola pesquisada									
Escolas	Total de <i>notebooks</i> para planejamento do professor	Total de <i>notebooks</i> para uso da lousa	Total de lousas interativas	Total de mini lousas	Total de maxi câmeras	Total de <i>tablets</i>	Câmeras de foto e vídeo	Número de salas com acesso à internet	Outros recursos disponíveis
Escola A	06	06	09	0	01	01	02	13	*
Escola B	11	11	14	12	12	01	06	19	-
Escola C	10	07	11	10	11	07	03	13	*

\*Outros recursos disponíveis: 09 caixas de som pequenas; 02 caixas de som grandes; 02 projetores de slides.

**Fonte: elaborado pela autora**

Os *notebooks* que aparecem na tabela como *notebooks* para planejamento do professor e para uso da lousa ficam disponíveis tanto para uso na lousa quanto para planejamento, conforme relatado pelas escolas. Todas as escolas possuem laboratório de informática com acesso à internet.

Não foram computados os computadores e as impressoras destinadas à sala de Atendimento Educacional Especializado, às secretarias, das equipes diretivas ou de áreas administrativas das escolas pesquisadas. Apenas os recursos que ficam disponíveis para o uso de professores e alunos.

A partir de entrevista com perguntas norteadoras, apresentadas no Quadro 1, realizadas nas fases 2 e 3, foram investigadas as estratégias e as práticas sociais de leitura em contexto híbrido. Analisaram-se a percepção e a prática dos professores para compreender como o professor entende, de modo geral, as práticas de leitura que realiza em sala de aula com seus alunos, e se utiliza as ferramentas para a prática da leitura. A partir de questionário elaborado, identificou-se o contexto da pesquisa, as concepções que o professor apresenta sobre letramento, bem como seu conhecimento sobre a perspectiva do PLE. A entrevista também investigou as práticas sociais de letramento realizadas no contexto escolar, trazendo a visão do professor sobre as práticas sociais de letramento e o uso das tecnologias utilizadas em suas aulas.

Após essa coleta de dados, os relatos dos professores e suas considerações referentes às perguntas do questionário aplicado, foram sintetizados e realizado o registro dos dados de cada realidade para a criação de um quadro comparativo que expressasse a síntese dos resultados encontrados.

**Tabela 4 – Síntese das entrevistas**

Dados coletados na pesquisa				
	Perguntas	Professor da escola A	Professor da escola B	Professor da escola C
1	Você considera que seus alunos, em sua maioria, leem muito ou pouco?	Bastante.	Pouco.	Pouco.
2	Quais as estratégias de leitura adotadas em sua prática de leitura com os alunos? Modo como aborda a leitura em sala de aula com a turma.	Primeiramente a leitura silenciosa, depois a leitura por partes, cada aluno um pedaço do texto e depois uma interpretação coletiva.	Seleciono textos interessantes, eles são bem relutantes com a leitura, mas, pela prática, vão adquirindo gosto. Geralmente leio um pedaço para motivar, e vou chamando alguns para continuar a leitura coletiva, assim como a interpretação. Estimulo bastante e nossa prática é constante.	Levo o texto e eles leem em voz baixa ou alta (eles adoram) e realizamos a compreensão conjunta devido ao tempo.
3	Para você qual é o conceito de prática de letramento?	Para o desenvolvimento do letramento, exploramos muito o texto argumentativo, tanto nas leituras individuais e coletivas, bem como nos quinze minutos diários de leitura que eles têm. Procuro verificar com todos a sua compreensão.	Apesar de não conhecer muito o conceito que acredito ser mais trabalhado na educação infantil. Letramento para mim é o ler e compreender, a aprendizagem da leitura, tenho alunos nas séries finais que têm problemas nessa aprendizagem, me preocupo com	Nós temos muitos níveis diferentes em sala de aula, alguns alunos têm um bom letramento e outros ainda apresentam dificuldades relacionadas à alfabetização.

			essas questões de alfabetização.	
4	Com que frequência você promove a compreensão de texto com auxílio de material gráfico ou digital diverso (propaganda, quadrinhos, foto, etc.). E por quê?	Frequentemente. A maioria das leituras acaba em uma exploração ou produção lá no laboratório de informática.	Sempre que possível.	Em vários momentos.
5	Considerando a necessidade de que seu aluno seja capaz de ler também nos meios digitais, que tipo de práticas ou compreensão de leitura considera importante propiciar aos seus alunos com o uso das tecnologias?	Compreensão dos textos e as possibilidades que a internet oferece como dicionários e texto on-line.	Ensinar a buscar informações em diferentes fontes.	Aprender a entender os textos, pesquisar.
6	Como você prepara seu aluno para o universo on-line de leituras digitais?	Basicamente todos nossos conteúdos começam ou terminam na exploração e ou produção no laboratório de informática. Observação: nesta pergunta, a professora descreveu diversas práticas de leitura com tecnologia.	Vamos ao laboratório e realizamos leituras e pesquisa e na sala leituras na lousa.	Este ano jogamos <i>quiz</i> e realizamos pesquisas na internet.
7	Você se considera preparado para atuar no contexto híbrido que apresenta o texto impresso e o texto virtual?	Não, mas busco parcerias.	Não, mas estou com vontade de estudar novamente.	Não, mas estou sempre buscando.
8	De que forma realiza o <i>feedback</i> da compreensão da leitura de seus alunos? Você	Às vezes.	Não.	Não.

	utiliza alguma ferramenta?			
10	Você conhece a definição de PLE ou já usou nas suas práticas pedagógicas de leitura em sala de aula?	Não.	Não.	Não.
11	Que tipos de materiais você sugere ou indica para seu aluno ler?	Sites, livros on-line.	Sites de jornal, notícias e textos.	Livros on-line e sites.
12	De que forma você oportuniza a produção a partir das leituras realizadas?	Em ferramentas diversas.	Vario, dependendo da situação.	Releituras, tento variar trazendo trabalhos que eles gostam.
13	De que maneira os alunos compartilham suas compreensões do texto?	Sempre encontro uma maneira diferente de demonstrarem o que realizaram.	Leitura oral, trabalhos.	Exposição de opiniões e textos.
14	Você oportuniza práticas sociais de letramento com o uso das tecnologias? Sim ou não. Por quê?	Não. Mas para a produção sim. Pois eles e eu gostamos.	Ainda não. Em função do tempo e demanda do laboratório.	Uso muito a lousa para leitura, não usei ainda como prática social.
15	Você aceitaria realizar uma prática de leitura em contexto híbrido, com a verificação da compreensão de seus alunos?	Sim.	Sim.	Sim.

**Fonte: elaborada pela autora**

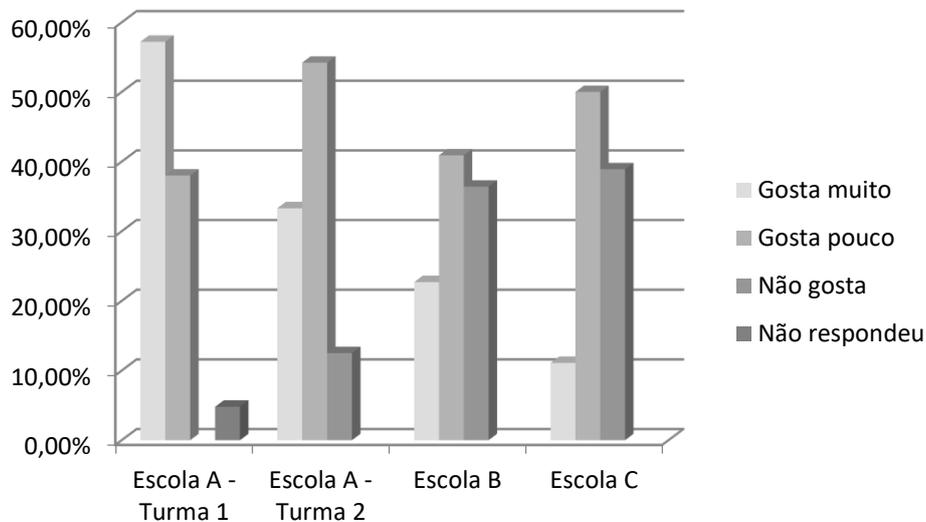
Realizaram-se dois momentos de investigação com os professores durante este estudo, uma entrevista com perguntas abertas, para investigar como estavam trabalhando a leitura em sala de aula, se promoviam práticas sociais de letramento e para verificar a realidade dos contextos híbridos de leitura, e uma pesquisa sobre os hábitos de leitura dos alunos, sobre suas práticas de leitura digital, a fim de elencar possibilidades de estratégias de leitura que pudessem contribuir para o desenvolvimento do leitor atual (APÊNDICE 1).

Todos os professores aceitaram realizar a entrevista com suas turmas, para verificar o perfil leitor dos alunos. Apresentam-se, na sequência, as sínteses dos

dados coletados por meio do questionário para caracterizar o perfil leitor dos alunos de cada uma das turmas pesquisadas.

A primeira pergunta feita aos alunos tinha como objetivo identificar se eram ou não leitores. O Gráfico 1, que segue, apresenta a síntese dos resultados obtidos para essa pergunta.

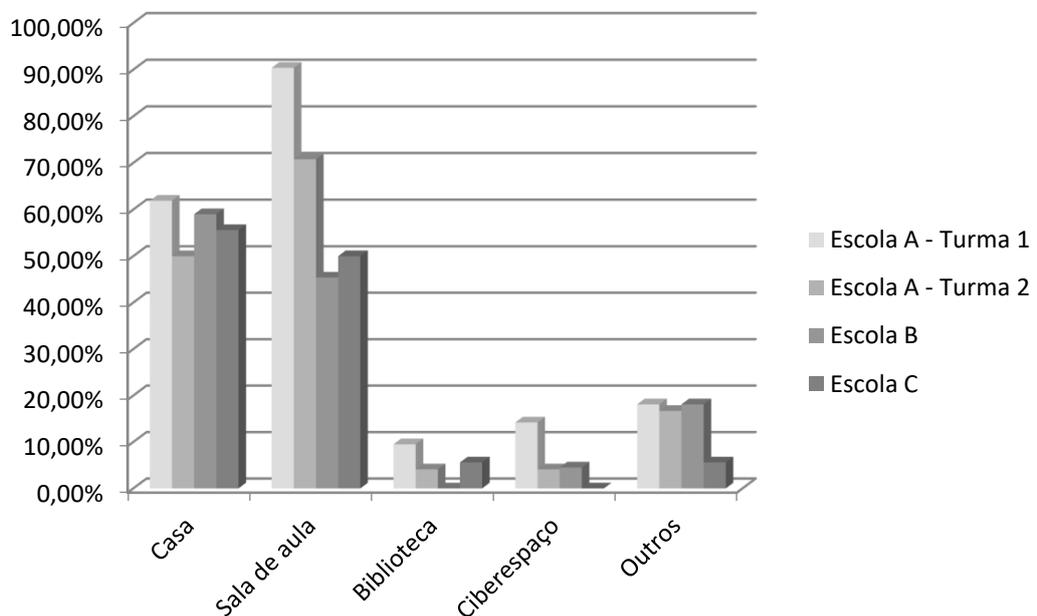
**Gráfico 1 – Pergunta: Quanto ao seu gosto pela leitura, você...**



**Fonte: elaborada pela autora**

O Gráfico 1 mostra os resultados obtidos para a pergunta “Quanto ao gosto pela leitura, você...”. Observando-se o gráfico, vê-se que, na Escola A, 38% dos alunos da Turma 1 gosta um pouco de ler, o que equivale a 8 alunos; 57% (12/24) gosta muito e um aluno (4,8%) não respondeu à pergunta. Nenhum aluno informou que não gosta de ler. Na Turma 2, da mesma escola, apenas um terço dos alunos (8/24) gosta muito de ler, 54,2% (13/20) gosta um pouco e 12,5% (3/24) não gosta de ler. Já na Escola B, 40,9% (9/22) dos alunos gosta um pouco de ler; 36,4% (8/22) não gosta e 22,7% (5/22) gosta muito. Na Escola C, 50% (9/18) dos alunos gostam um pouco de ler; 38,9% (7/18) não gosta e 11,1% (2/18) gostam de muito de ler.

Quanto à questão, “Em que lugar costuma ler”, as respostas concentraram-se na escola e em casa, como pode ser visto no Gráfico 2.

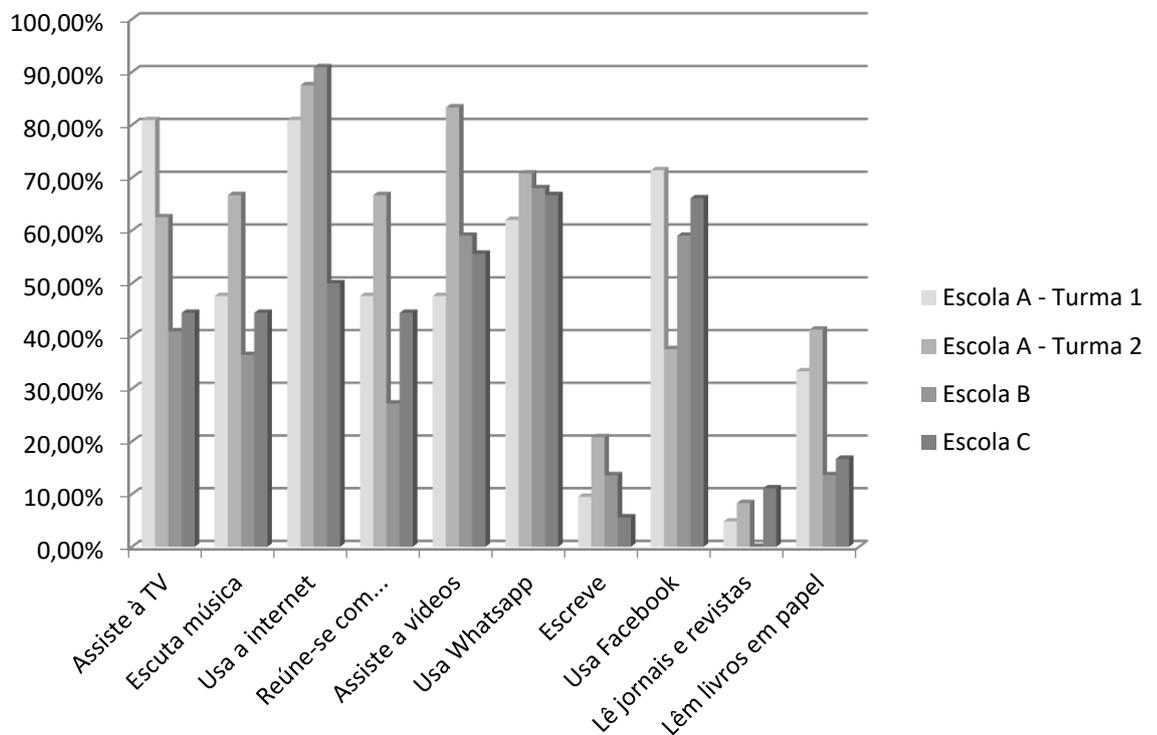
**Gráfico 02 – Pergunta: Em que lugar costuma ler?**

**Fonte: elaborada pela autora**

Observando-se os resultados apresentados no Gráfico 2, vê-se que os alunos leem prioritariamente em dois lugares: na escola e em casa. Dos alunos da Turma 1, da Escola A, 80,9% (17/21) costumam ler na escola e 57,1% (12/21) leem também em casa. Dos da Turma 2, 79,2% (19/24) leem na escola e 54,1% (13/24) também leem em casa. Já os alunos da Escola B, 59% (13/22) costumam ler em casa e 45,4% referiram que leem na escola. Na Escola C, 55,6% (10/18) costuma ler em casa, enquanto 50% (9/18) lê na escola. A leitura no ciberespaço obteve os menores índices, apenas 4,8% (1/21) dos alunos da Turma 1 da Escola A, 14,2% (3/24) da Turma 2 da Escola A, 4,5% (1/22) da Escola B e nenhum aluno da Escola C utiliza essa modalidade de leitura.

Chama também a atenção o fato de somente 4,8% (1/21) dos alunos da Turma 1, da Escola A; 8,3% (2/24) dos alunos da turma 2, da Escola A; um aluno da Escola C (5,6%) e nenhum aluno da Escola B terem por hábito ler na biblioteca, espaço será preparado para a leitura. Destaca-se, ainda, que 19% (4/21) dos alunos da turma 1, da Escola A; 16,7% (4/24) dos alunos da Turma 2, da Escola A; 18,1% (4/22) da Escola B e 5,6% (1/18) dos alunos da Escola C lerem em outros espaços.

Quando perguntados sobre o que gostam de fazer em seu tempo livre, os alunos participantes responderam o que está sistematizado no Gráfico 3 que segue.

**Gráfico 03 – Pergunta: O que você gosta de fazer em seu tempo livre?**

**Fonte: elaborada pela autora**

O Gráfico 3 expressa os resultados obtidos para a pergunta “O que você gosta de fazer em seu tempo livre?”. Os alunos da Turma 2, da Escola A, são os que mais usam a Internet, 87,5% (21/24). A segunda opção desse grupo de alunos, 83,3% (20/24), é assistir a vídeos; 70,8% (17/24) utilizam o aplicativo *WhatsApp* como passatempo; 66,7% (16/24) escutam música ou se reúnem com amigos; 62,5% (15/24) assistem à televisão; 41,7% (10/24) leem livros em papel; 37,5% (9/24) usam o *Facebook*; 20,8% (5/24) escrevem; e apenas 8,3% (2/24) leem jornais ou revistas.

Entre os alunos da Turma 1, da Escola A, o uso da Internet também foi o mais citado juntamente com assistir televisão, com 80,9% (17/21), seguido de 71,4% (15/21) dos alunos que referiram o uso da rede social *Facebook* como atividade preferencial. Em terceiro lugar foi citada a utilização do *WhatsApp* (62%-13/21). 47,6% dos alunos (10/21) referiram que escutam música, reúnem-se com os amigos e assistem a vídeos; 33,3% (7/21) leem livros em papel; 9,5% (2/21) escrevem e apenas 4,8% (1/21) lê jornais e revistas.

Na Escola B, 90,9% dos alunos (20/24) evidenciaram a utilização da internet como sua principal atividade; 68% (15/24) utiliza *WhatsApp*; 59% (13/24) assistem a

vídeos e utilizam o *Facebook*; 40,9% (9/24) assistem à televisão; 36,4% (8/24) escutam música; 27,2% (6/24) se reúnem com os amigos e 13,6% (3/24) informaram que escrevem e leem livros em papel; nenhum aluno disse que lê jornais ou revistas. Na Escola C, os alunos têm preferência pelas redes sociais: 66,7% (12/18) usam *WhatsApp* e 66,1% (11/18) preferem o *Facebook*. 55,6% desse grupo de alunos (10/18) assistem a vídeos; 50% (9/18) usam a internet; 44,4% (8/18) assistem à televisão, ouvem música e se reúnem com os amigos; 16,7 (3/18) referiram que leem livros em papel; 11,1% (2/18) leem jornais e revistas e apenas 5,6% (1/18) costuma escrever.

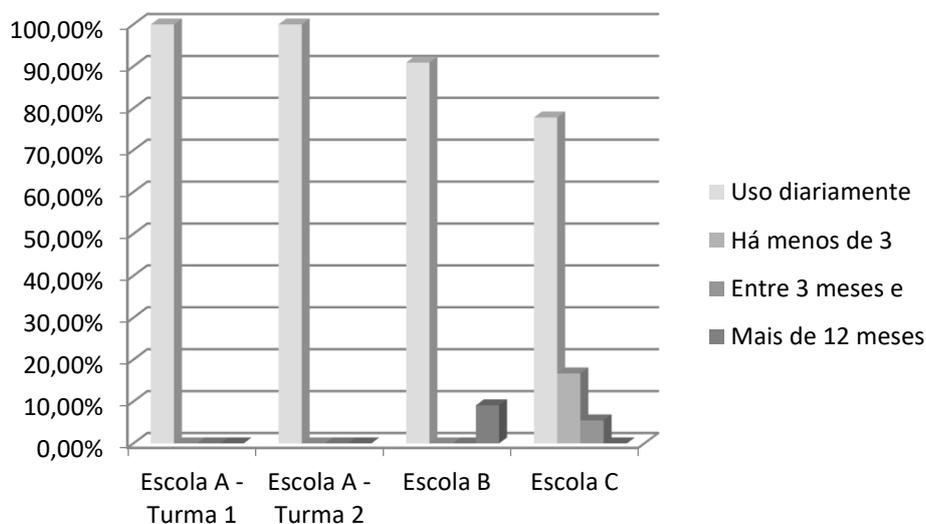
Agrupando-se as atividades, para as quais os alunos utilizam conexão com a internet uso da internet, pode-se observar a preferência dos alunos das turmas 1 (80,9%) e 2 (87,5%) da Escola A e dos alunos da Escola B (90,9%); em assistir a vídeos, elencada como segunda opção pelos alunos da Turma 2 da Escola A (83,3%), como terceira opção pelos alunos da Escola B (59%), da Escola C com (55,6%) e como quarta opção dos alunos da Turma 1 da Escola A (47,6%), para o que, provavelmente também usam internet; usar *WhatsApp* (referido como primeira opção pelos alunos da Escola C (66,7%), como segunda opção pelos alunos da Escola B (68%) e como terceira opção, pelos alunos da Turma 1, da Escola A (62%) e pelos da Turma 2, da Escola A (70,8%); acessar ao *Facebook*, primeira opção dos alunos da Turma 1, Escola A (71,4%) e dos alunos da Escola C (66,1%), terceira opção dos alunos da Escola B (59%) e sétima opção dos da turma 2, da Escola A (37,5%); escutar música, quarta opção dos alunos da Turma 1, da escola A (47,6%) e da Turma 2, da Escola A (66,7%) e como quinta opção dos alunos da Escola B (36,4%) e dos da Escola C (44,4%), que hoje se dá basicamente por meio da internet, restam poucas atividades fora dela, como assistir à televisão (primeira opção dos alunos da Turma 1, da Escola A (80,9%), quarta opção dos da Escola B (40,9%) e quinta opção dos alunos da Turma 2, da Escola A (62,5%) e dos da Escola C (44,1%); reunir-se com os amigos, quarta opção dos alunos da turma 1, da Escola A (47,6%) e dos da Turma 2, da Escola A (66,7%), quinta opção dos alunos da Escola C (44,4%) e sexta opção dos da Escola B (27,2%); ler em papel, quinta opção dos alunos da Turma 1, da Escola A (33,3%), sexta opção dos alunos da Turma 2, da Escola A (41,2%) e dos da Escola C (16,7%) e sétima opção dos alunos da Escola C (29,2%); escrever, sexta opção dos alunos da Turma 1, da escola A (9,5%), sétima opção dos da Escola B (8,3%) e oitava dos alunos da Turma 2, da Escola A (20,8%) e dos alunos da Escola C (5,6%); e ler jornais e

revistas, sétima opção dos alunos da Turma 1, da Escola A (4,8%) e dos da Escola C (11,1%) e nona opção dos alunos da Turma 2, da Escola A (8,3%). Isso se considerarmos que escrevem em papel e que leem jornais e revistas em papel, o que é pouco provável.

Considerando-se o uso de tecnologias em geral, sobram poucas atividades que não a envolvem como reunir-se com os amigos (quarta opção dos alunos da Turma 1, da Escola A e da Turma 2 da mesma escola, quinta opção dos alunos da Escola C e sexta dos da Escola B), ler livros em papel (quinta opção dos alunos da Turma 1, da Escola A, sexta dos da Turma 2, da escola A e dos da Escola C e sétima opção dos alunos da Escola B). Por outro lado, levando-se em consideração as atividades que envolvem a leitura, verifica-se que esses alunos devem dedicar bastante tempo à leitura (uso da internet (80,9%, 87,5%, 90,9% e 50%); usar *whatsApp* (62%, 70,8%, 68% e 66,7%); acessar ao *Facebook* (71,4%, 37,5%, 59% e 66,1%); ler em papel (33,3%, 41,2%, 13,6% e 16,7%); e ler jornais e revistas (4,8%, 8,3%, 0% e 11,1%). E, dessas atividades, apenas uma se dá em papel, todas as outras são mediadas pela tecnologia.

Para explorar um pouco mais o acesso dos alunos à internet, perguntou-se quando a tinham utilizado pela última vez. As respostas para essa pergunta estão compiladas no Gráfico 4 a seguir.

**Gráfico 04 – Pergunta: Quando usou internet pela última vez?**

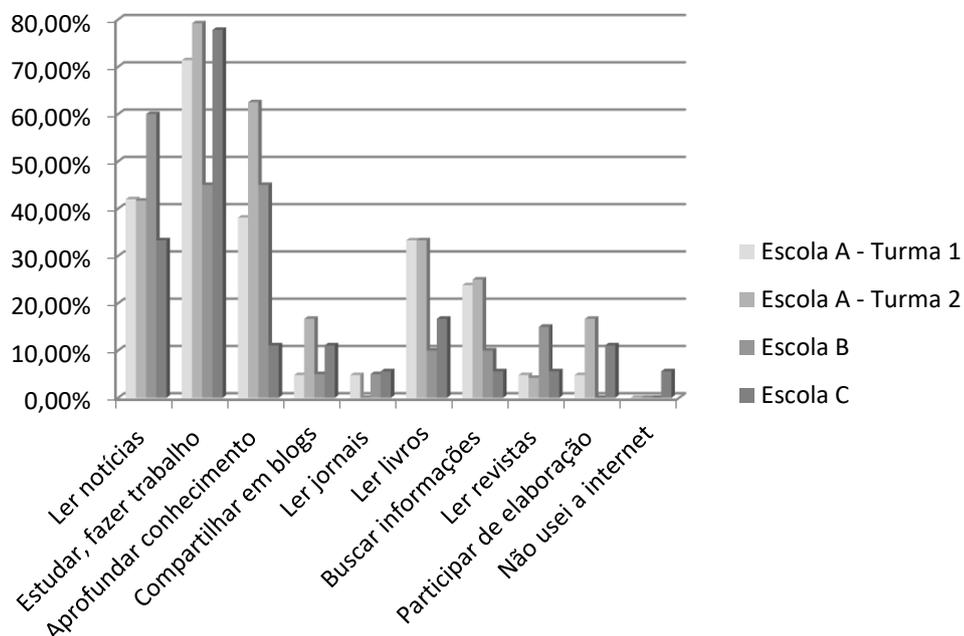


**Fonte: elaborada pela autora**

Observando-se o Gráfico 4, vê-se que 100% dos alunos das duas turmas da Escola A, nas Turmas 1 e 2, utilizam a internet diariamente. Na Escola B, 90,9% dos alunos (20/22) usa diariamente e 9,09% (2/22) usaram há mais de doze meses. Na Escola C, 77,8% (14/18) faz uso diário, 17% (3/18) utilizou há menos de três meses, enquanto 5,5% (1/18) usou entre três e doze meses atrás.

Quando perguntados para que utilizaram a internet nos últimos três meses, os alunos responderam o que está sistematizado no Gráfico 5 a seguir.

**Gráfico 05 – Pergunta: Você usou a internet nos últimos 3 meses para?**



**Fonte: elaborada pela autora**

O Gráfico 5 mostra que a Turma 2, da Escola A, foi a que mais utilizou a internet para estudar, fazer trabalho escolar ou pesquisar temas escolares, com 79,2% (19/24), seguido de 62,5% (15/24) que a usam para aprofundar conhecimento sobre os temas do seu interesse e 41,7% (10/24) que a usam para ler notícias e informações em geral. Além disso, 33,3% (8/24) usam a internet para ler livros; 25% (6/24) para buscar informações sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, editoras, lançamentos; 16,7% (4/24) para compartilhar em blogs, fóruns ou nas redes sociais sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, etc. e para participar de elaboração de histórias coletivas, como *Fanfic*, por exemplo; e 4,2% (4/24) leem revistas.

Na Turma 1, da Escola A, a internet também é mais usada para estudar 71,4% (15/21). Como segunda opção para o uso da internet, essa turma indicou a leitura de notícias 42,9% (9/21) e 38,1% (8/21) usam a internet para aprofundar conhecimento; 33,3% (7/21) para ler livros; 23,8% (5/21), para buscar informações sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, editoras, lançamentos; 4,8% (6/21) usam-na para compartilhar em blogs, fóruns ou nas redes sociais sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, etc.; ler jornais; ler revistas e para participar de elaboração de histórias coletivas, como *Fanfic*, por exemplo.

Na Escola B, 60% dos alunos (12/ 22) evidenciaram a utilização da internet para ler notícias e 45% (9/22) para aprofundar conhecimentos e para estudar; 15% dos alunos (3/22) responderam que usam a internet para ler revistas; 10% (2/22), para ler livros e para buscar informações sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, editoras, lançamentos; e apenas 5% a usam para compartilhar em blogs, fóruns ou nas redes sociais sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, etc.

Na Escola C, o destaque também foi usar a internet para estudar, informação dada por 77,8% dos alunos (14/18). 33,3% (6/18) usam a internet para ler notícias; 16,7% (3/18), para aprofundar conhecimento; 11,1% (2/18) para aprofundar conhecimento sobre os temas do seu interesse, para compartilhar em blogs, fóruns ou nas redes sociais sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, etc. e para participar de elaboração de histórias coletivas, como *Fanfic*, por exemplo. Além disso, 5,6% (1/18) referiram que usam a internet para ler jornais e revistas e para buscar informações sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, editoras, lançamentos e um aluno informou que não sabe usar a internet.

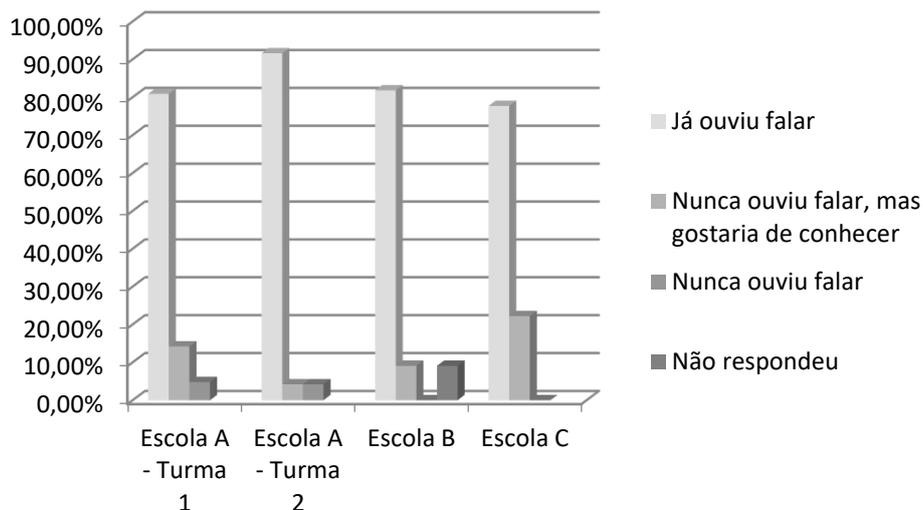
No que tange à leitura de livros, as duas turmas da Escola A apresentaram o mesmo percentual: 33,3%. Esse percentual foi bem menor nas escolas de baixo IDEB: 10% na escola B e 16,7% na Escola C.

Quanto ao questionamento sobre a leitura de livros digitais, a maioria dos alunos de todas as turmas investigadas referiu que já ouviu falar sobre eles (80,9% dos alunos da Turma 1, da Escola A (17/21); 91,6% (22/24) da Turma 2; 81,8% (18/22) da Escola B e 77,7% (14/18) da Escola C, enquanto 14,2% dos alunos da Turma 1 (3/21); 4,2% dos da Turma 2 (1/24); 9,09% da Escola B (2/22) e 22,2% da Escola C (4/18) nunca ouviu falar, mas gostaria de conhecer e 4,8% (3/21) dos alunos da Turma

2 Nunca ouviu falar, mas gostaria de conhecer e 4,8% (1/21) da Turma 1 e 4,2% (1/24) da Turma 2 nunca ouviu falar<sup>23</sup>, como pode ser visualizado no Gráfico 6. .

No panorama nacional, 52% dos leitores, ao serem entrevistados, responderam não terem ouvido falar em livros digitais (RETRATOS DA LEITURA DO BRASIL, 2015, p. 261).

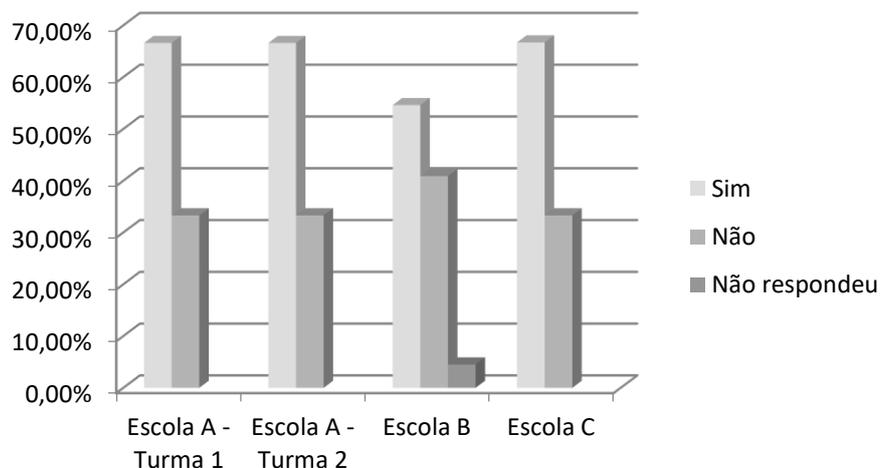
**Gráfico 06 – Pergunta: Livros digitais, você já ouviu falar?**



**Fonte: elaborada pela autora**

O Gráfico 7, que segue, apresenta as respostas dos alunos para pergunta “Você já leu?” um livro digital.

**Gráfico 07 – Pergunta: Você já leu?**



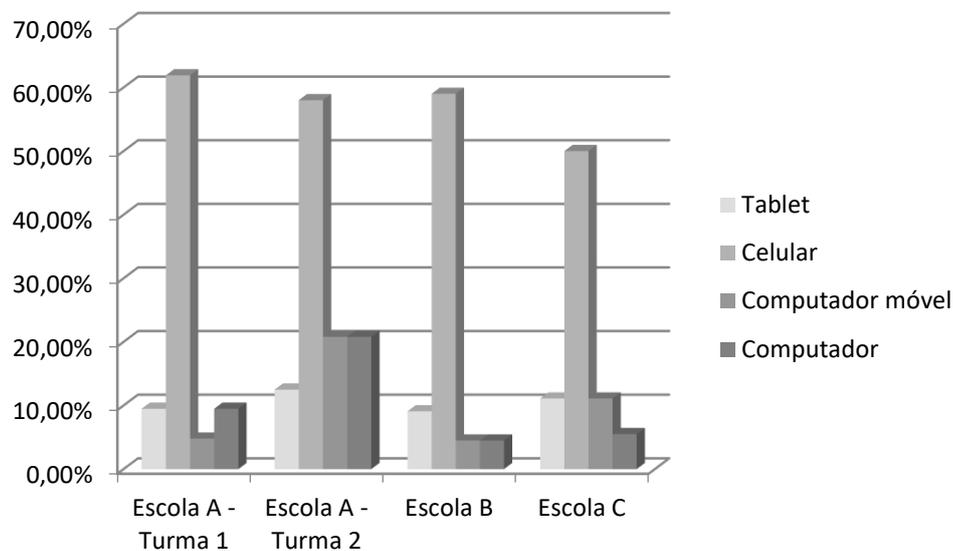
**Fonte: elaborada pela autora**

<sup>23</sup> Destaca-se que 2 alunos da escola B não responderam essa questão.

Analisando-se o Gráfico 7, verifica-se que a maioria dos alunos investigados já leu livros ambiente digital (66,7% dos alunos da Turma 1, da Escola A (14/21); 66,7% dos da Turma 2, da Escola A (16/24); 54,5% da Escola B (12/22) e também 66,7% dos alunos da Escola C (12/18).<sup>24</sup>

Quando perguntados sobre a ferramenta utilizada para ler livros digitais, os alunos responderam o que pode ser visualizado no Gráfico 8 que segue.

**Gráfico 08 – Pergunta: Se sim, onde?**



**Fonte: elaborada pela autora**

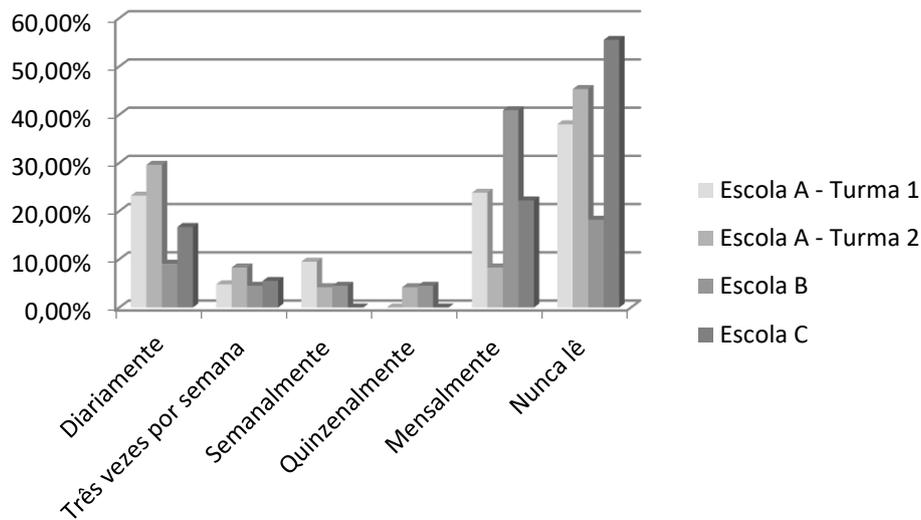
O Gráfico 8 mostra que todos os alunos participantes da pesquisa leem mais no celular (61,9% - 13/21) da Turma 1, da Escola A; 58% (14/24) da Turma 2, da Escola A; 59% (13/22) da Escola B e 50% (9/18) da Escola C. O *tablet* foi escolhido como segunda opção pelos alunos da Turma 1 (9,5% - 2/21) juntamente com o computador do tipo desktop, pelos da Escola B (9,09% - 2/22) e pelos da Escola C (11,1% - 2/22) juntamente com o computador móvel, enquanto os da Turma 2 elencaram o *tablet* como terceira opção (12,5% - 3/24). A terceira opção da Turma 1 e dos alunos da Escola B foi o computador móvel (4,8% - 1/21 e 4,5% - 1/21, respectivamente) e dos alunos da Escola C foi o computador do tipo *desktop* (5,5% - 1/18), escolhido também como terceira opção pelos alunos da Escola B (4,5% - 1/22).

<sup>24</sup> Destaca-se que 2 alunos da escola B não responderam esta questão.

Os alunos da Turma 2 escolheram como segunda opção o computador móvel e o computador desktop (20,8% - 5/24).

Os alunos foram indagados, ainda, sobre a frequência de leitura no meio digital. As respostas para esta pergunta estão compiladas no Gráfico 9 que segue.

**Gráfico 09 – Pergunta: Com que frequência você lê no meio digital?**



**Fonte: elaborada pela autora**

O Gráfico 9 mostra os resultados obtidos para a pergunta “Com que frequência você lê no meio digital?”. Respondendo à pergunta, 38% (8/21) dos alunos da Turma 1; 45,3% (11/24) da Turma 2 da Escola A; 55,5% (10/18) da Escola B e 18,2% (4/18) da Escola C informaram que nunca leem, enquanto apenas 23,8% (5/21) da Turma 1; 29,6% (7/24) da Turma 2; 9,09% (5/22) da Escola B e 16,7% (3/18) da Escola C lê diariamente. Além disso, 4,8% (5/21) da Turma 1, 8,3% (7/24) da Turma 2, 4,5% (1,22) da Escola B e 5,5% (1/18) da escola referiram que leem três vezes por semana; 9,5% (2/22) da Turma 1, 4,2% (1/24) da Turma 2, 4,5% (1/11) da Escola B leem semanalmente; 4,2% (1/24) da Turma 2, 4,5% (1/22), quinzenalmente; e 23,8% (5/21) da Turma 1, 8,3% (2/24) da Turma 2; 40,9% (9/22) da Escola B e 22,2% (4/18) da Escola C leem apenas mensalmente.

O conjunto de gráficos apresentados permite uma análise detalhada do perfil dos participantes da pesquisa, para compará-los com os dados do perfil do leitor brasileiro, demonstrado na Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015), que é apresentado no capítulo de análise dos resultados. A síntese dos resultados das três

escolas, tanto de alto como de baixo IDEB, caracteriza os alunos participantes da pesquisa como leitores do meio digital.

A partir das características do perfil de leitor dos alunos das turmas investigadas e, após o aceite do convite feito ao professor para desenvolver uma prática colaborativa na perspectiva do PLE (ler, produzir e compartilhar) com o uso de tecnologias para articular a prática social de letramento, na fase 6, foram realizados os planejamentos personalizados para cada um dos contextos escolares, a partir da análise do perfil propondo diretrizes norteadoras.

Na sequência, são apresentadas as práticas realizadas nas escolas.

### 6.1 PRÁTICA ESCOLA A

A Professora da Escola A relatou que havia concluído uma atividade de produção textual, em que os alunos criaram jogos no programa *Scratch*<sup>25</sup>, e que nos dias seguintes iria propor a leitura do livro o “Auto da Compadecida” de Ariano Suassuna. Ela colocou que costumava realizar o mesmo planejamento nas duas turmas (Turmas 1 e 2, da Escola A), flexibilizando algumas atividades e adaptando outras, pois a Turma 2 apresenta casos de inclusão, em função do que ela conta com o apoio de uma professora auxiliar para a realização das atividades. Como a escola tinha poucos exemplares do livro, ela relatou que enviaria um *pdf* do livro para os alunos por e-mail. A professora trouxe a informação de que, devido aos feriados, a leitura seria feita integralmente em casa. A escola possui um projeto de incentivo à leitura, em que todos os alunos da escola leem durante os primeiros quinze minutos da aula, mas, nesse caso, a leitura não seria possível, pois o livro proposto pela professora não estaria em formato impresso e a Escola A não permite o uso de celular no espaço escolar, o que poderia resolver esse problema. A proibição do uso de celulares é uma normativa da escola prevista em seu regimento e vale tanto para alunos quanto para os professores. Essa norma está apoiada na Lei Estadual nº 12.884, de janeiro de 2008, que define

Art. 1º - Fica proibida a utilização de aparelhos de telefonia celular dentro das salas de aula, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Parágrafo único - Os telefones celulares deverão ser mantidos desligados, enquanto as aulas estiverem sendo ministradas.

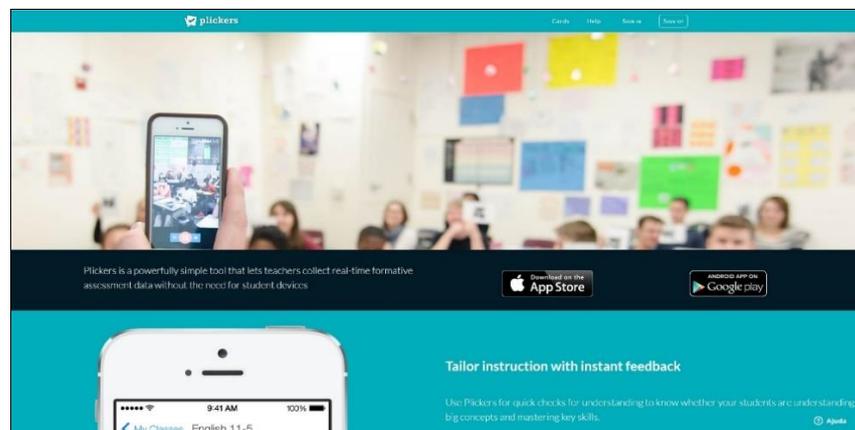
---

<sup>25</sup> O Scratch é um programa desenvolvido pelo Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT, experiente no desenvolvimento de ferramentas educativas para crianças na idade escolar) e pelo grupo KIDS da Universidade de Califórnia, Los Angeles.

A professora informou que entregaria uma folha com um roteiro de perguntas norteadoras para posterior consulta, que os alunos teriam que ler buscando informações implícitas, mais subjetivas, relativas ao texto. Colocou também que gostaria de propor uma atividade mais lúdica, que fizesse os alunos retomarem a leitura e que permitisse uma reflexão sobre a compreensão do texto.

Ao pensar em uma ferramenta que permitisse a exploração de elementos do texto e também a produção de forma lúdica, sem utilização de dispositivos móveis, a pesquisadora trouxe duas possibilidades de *quiz* (questionário de exploração do texto com perguntas e respostas): a ferramenta *Plickers*<sup>26</sup> (Figura 8) e o jogo *Kahoot* (Figura 9).

**Figura 8 – Ferramenta *Plickers***



**Fonte: <https://www.plickers.com/>**

A ferramenta *Plickers* (na Figura 8) “[...] é uma ferramenta poderosamente simples que permite aos professores coletar dados de avaliação formativa em tempo real sem a necessidade de dispositivos para estudantes”<sup>27</sup>, os alunos, munidos de uma ficha, fornecida para impressão pelo aplicativo, escolhem sua resposta e posicionam a ficha de acordo com a escolha correspondente (SE A, B, C e D), mostrando-a para o professor, que capta, por meio de um aplicativo em seu celular, as respostas dos alunos. O aplicativo transforma os dados em registros que possibilitam a realização de jogos ou o monitoramento da aprendizagem do aluno.

A ferramenta *Kahoot*<sup>28</sup> (Figura 9) pode ser utilizada sem a necessidade de baixar o aplicativo, pois é, também, on-line e permite a criação de jogos por

<sup>26</sup> Para saber mais sobre a ferramenta, acessar <https://www.plickers.com/>.

<sup>27</sup> <https://www.plickers.com/>.

<sup>28</sup> Para saber mais sobre a ferramenta Kahoot, acessar <https://kahoot.com> e <https://youtu.be/JhK6sOQcPQ8>.

professores e alunos, bem como o compartilhamento e a exploração de jogos pelos usuários em forma de *quiz*.

**Figura 9 – Ferramenta *Kahoot***



Fonte: <https://kahoot.com>

A proposição dessa atividade objetivava que os alunos retomassem elementos do texto e, ao mesmo tempo, pudessem propor questões para desafiar o conhecimento dos colegas de forma lúdica. No momento do planejamento, a pesquisadora apresentou para a professora as duas propostas para escolher a ferramenta mais adequada para as turmas, considerando-se o contexto híbrido, com mostra a Figura 10.

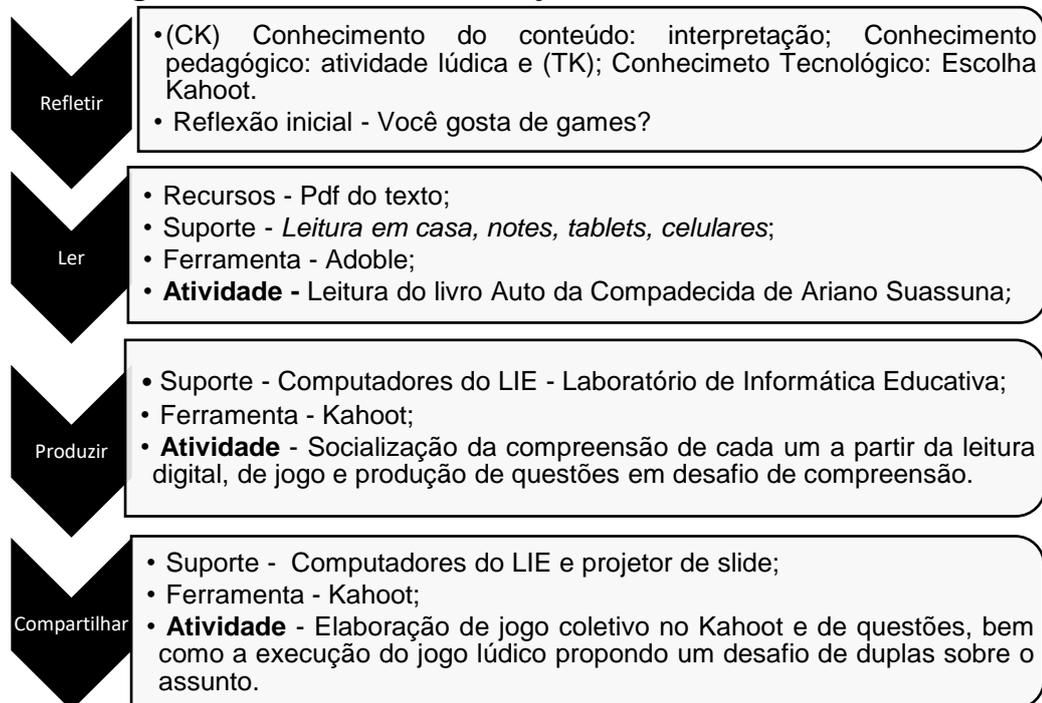
**Figura 10 – Professora da escola A**



Fonte: acervo da autora

A professora optou por utilizar, nas duas turmas, a ferramenta *Kahoot*, pois, segundo ela, os alunos iriam ter maior interesse e essa ferramenta estaria em consonância com a proposta de prática. A Figura 11 mostra as características do planejamento da proposta de prática social de letramento digital, utilizando, como ponto de partida, o modelo TPACK e, como estratégia, a perspectiva do PLE, construído de forma colaborativa entre professora e pesquisadora.

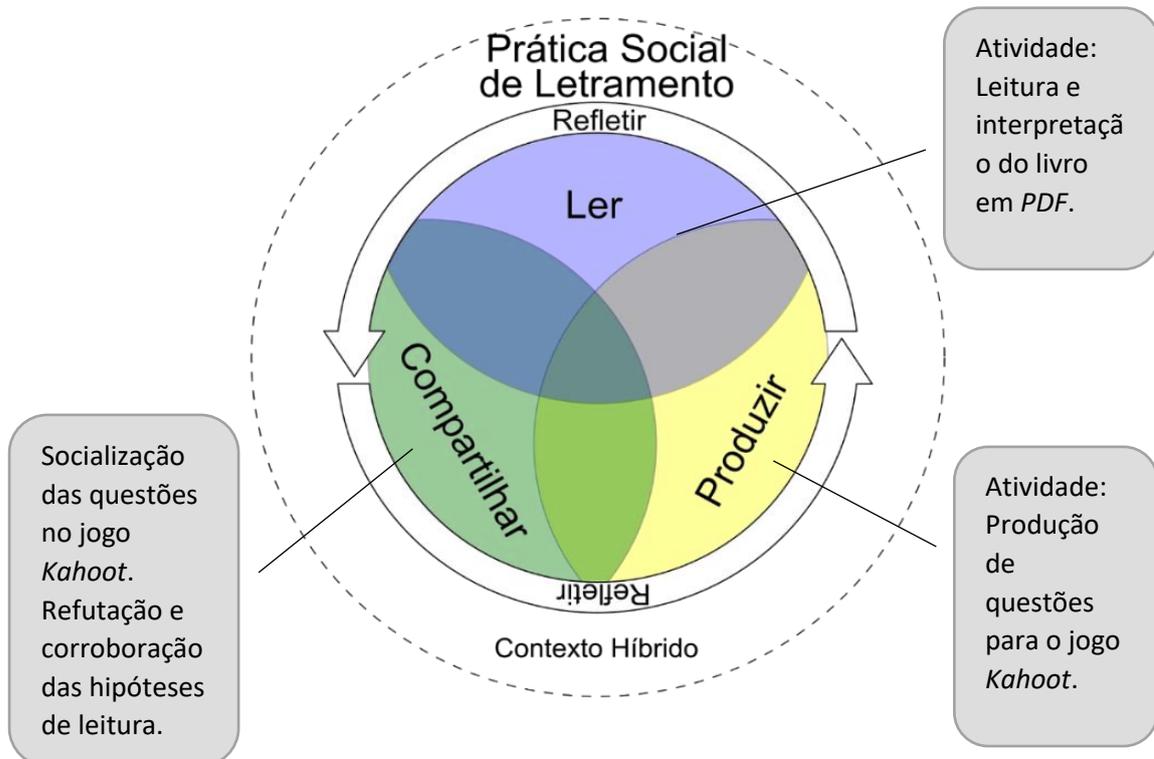
**Figura 11 – Síntese de Planejamento colaborativo – Escola A**



**Fonte: elaborado pela autora**

A Figura 12 mostra, a partir do *framework* elaborado, que ilustra as articulações envolvidas nas práticas propostas, a prática realizada na escola A.

**Figura 12 – Prática Escola A**



**Fonte: elaborado pela autora**

A Figura 13 ilustra a atividade realizada na Escola A com a exploração da prática social de letramento por meio do jogo *Kahoot*.

**Figura 13 – Atividade prática com os alunos**



**Fonte: acervo da autora**

## 6.2 PRÁTICA ESCOLA B

A Professora da Escola B relatou ter finalizado com a turma um projeto de pesquisa de iniciação científica, apresentado na Feira de Ciências da escola e que, nesse momento, estava buscando um texto para trabalhar, além da compreensão da leitura e da localização de informações, a questão do senso crítico. Ela queria que os alunos lessem o texto e se posicionem em relação a ele, argumentando e defendendo seu ponto de vista.

Com essa descrição, foi possível verificar o que ela desejava ensinar (conhecimento do conteúdo – CK) e o objetivo traçado. Ao questionar sobre o tipo de atividade pedagógica que pensava em realizar, ela colocou que queria algo diferente, relatou que tinha muita curiosidade de trabalhar com o celular, mas que o regimento da escola não autorizava a utilização, no entanto, poderia tentar propor a atividade por se tratar de uma pesquisa (a escola autoriza a utilização do celular para prática pedagógica, entretanto, os alunos não podem trazer o celular para uso particular, cotidianamente, durante as aulas).

A partir dessas indicações, selecionou-se a ferramenta mais adequada para compor essa prática. A professora informou seu e-mail como meio de comunicação para dar continuidade na prática de planejamento. A professora ficou com a tarefa de pensar no texto e a pesquisadora com a tarefa de identificar as ferramentas para a prática social.

Na sequência dos dias, a professora enviou um e-mail à pesquisadora, solicitando o número de telefone da pesquisadora e enviou uma foto do texto a ser trabalhado, via aplicativo *WhatsApp*. O texto escolhido foi “Você é ON ou OFF”, que discute vantagens e desvantagens de ser uma pessoa conectada às tecnologias.

A pesquisadora conversou com a equipe diretiva e perguntou sobre como funcionava a utilização de celulares pelos alunos. A coordenação relatou que, embora considerasse importante a aprendizagem do uso do celular, isso ainda era um problema, pois, de acordo com experiências da escola, o problema seria os alunos saírem da escola com fotos dos colegas, porque não possuem direito de imagem e realizam postagens sem pensar nos direitos de cada um. O problema não era a utilização do celular, mas o aluno trazer o seu aparelho para ser usado por outros alunos sem cuidado ou o aluno voltar para casa com dispositivos que possam gerar transtornos. A pesquisadora questionou se ela poderia trazer os dispositivos, o que,

de pronto, foi autorizado. A escola colocou para os alunos que uma pesquisadora de universidade da região traria *tablets* e smartphones e trabalharia com algumas turmas da escola usando esses equipamentos, concretizando como uma experiência interessante. Também foi autorizada a utilização da internet da escola para a realização das atividades, disponibilizando senha de acesso para ser colocada nos dispositivos com o auxílio da coordenação da escola.

Foi montado, então, um conjunto de dispositivos para a realização da prática. A ideia era promover a socialização, portanto, não havia dispositivos para uso individual, mas para realizar uma atividade em grupo. As Figuras 14 e 15 apresentam os dispositivos utilizados na prática.

**Figura 14 – Recursos para a prática**



**Fonte: acervo da autora**

**Figura 15 – Recursos para a prática**



**Fonte: acervo da autora**

No que tange ao contexto híbrido, a Turma dispõe de lousa interativa na sala e notes e costuma utilizar o texto digital em suas aulas para a realização de leituras coletivas. Como a professora demonstrou querer desafiar o grupo a ler em um formato diferente, pensou-se em algumas possibilidades para a realização dessa atividade. A partir disso e com base no *framework* proposto, a pesquisadora enviou um *e-mail* para a professora com *links* para que ela experimentasse as ferramentas *QR code* (Figura 16), *Padlet* (Figura 17), *Plickers* – apresentada anteriormente - e *Go conqr* (Figura 18).

**Figura 16 – Ferramenta QR code**



**Fonte: <http://br.qr-code-generator.com/>**

A ferramenta *QR Code* (Figura 16) permite a geração de códigos que representam textos, figuras, links, etc. Por meio do *QR Code*, é possível adicionar informações e articular textos, imagens e outras características para serem verificadas através de aplicativo instalado em dispositivos móveis. O *QR Code* popularizou-se e atualmente é encontrado em jornais, estacionamentos, produtos de higiene, de limpeza, cosméticos e alimentos.

**Figura 17 – Ferramenta Padlet**



**Fonte: <https://pt-br.padlet.com/>**

O *Padlet*<sup>29</sup> é uma ferramenta que oportuniza a criação de murais coletivos no formato on-line, é possível relacionar contatos de e-mails e formar grupos, inserir comentários, textos, imagens e sons.

**Figura 18 – Ferramenta Go Conqr**



**Fonte: <http://https://www.goconqr.com/pt-BR/>**

A ferramenta *Goconqr* oportuniza o aprendizado colaborativo e apresenta como recurso a criação de mapas mentais, jogos, inserção de imagens, *quiz* e atividades que podem ser exploradas por seus usuários.

A professora não conhecia nenhuma das ferramentas e questionou se era possível realizar uma experimentação dessas ferramentas em sua hora atividade. A pesquisadora, então, levou os dispositivos e materiais sobre os recursos a serem

<sup>29</sup> Saiba mais sobre o Padlet em <https://pt-br.padlet.com/>

testados. Na Figura 19, apresentam-se fotos do momento de planejamento colaborativo.

**Figura 19 – Planejamento colaborativo na escola B**



**Fonte: acervo da autora**

A professora gostou muito das ferramentas, demonstrando preferência pelo *QR code*, apresentado na Figura 20.

**Figura 20 – QR Code**



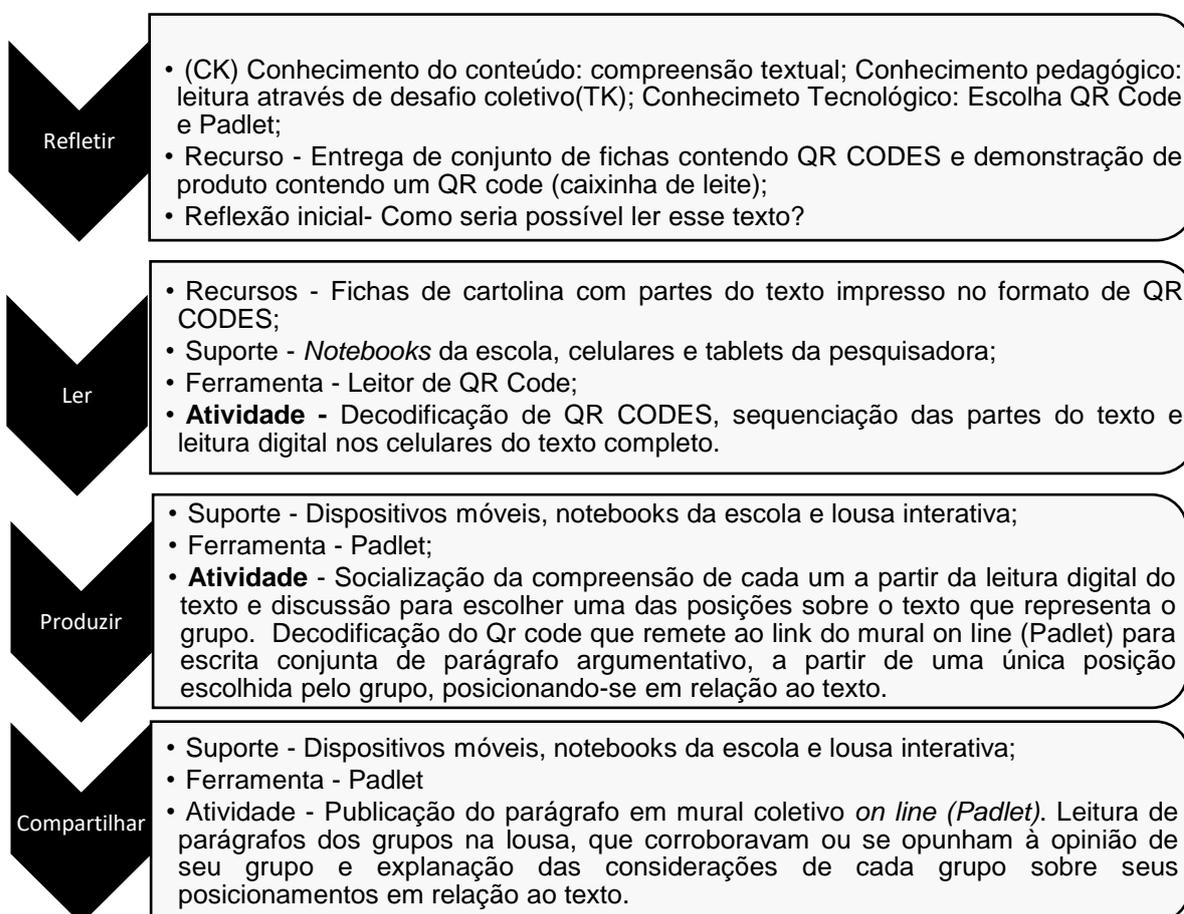
**Fonte: <http://br.qr-code-generator.com/>**

A professora concluiu que os alunos ficariam curiosos se essa ferramenta fosse utilizada, porque, para a pesquisa que estavam realizando, ela tinha separado um artigo de jornal o qual explicava que os consumidores podem rastrear o processo de fabricação dos alimentos utilizando o *QR Code*, por isso pensou em, após essa prática, fazer um *link* para informar os alunos e trabalhar com o jornal, já que, durante a realização do projeto de pesquisa, não tivera tempo de aplicar essa atividade.

A Professora da Escola B também gostou da ferramenta *Padlet* e perguntou se poderiam ser utilizadas as duas ferramentas, uma para ler o texto (*QR code*) e outra para escrever/produzir (*Padlet*). Também propôs espalhar os códigos pela escola para sair da sala com os alunos. Essa proposta, no entanto, foi limitada em função do acesso à internet, já que o sinal da internet não tinha alcance no pátio.

A professora optou por aplicar o plano em colaboração, sendo assim, professora e pesquisadora mediarão o processo de leitura. Combinou-se que, na prática de leitura, a professora iria conduzir a aula e, na medida em que a prática fosse acontecendo, seriam realizadas as intervenções necessárias. Os passos do planejamento das ações na perspectiva de Ler, Produzir e compartilhar - PLE e da reflexão durante todo o processo são apresentados na Figura 21.

**Figura 21 – Síntese do Planejamento colaborativo – Escola B**



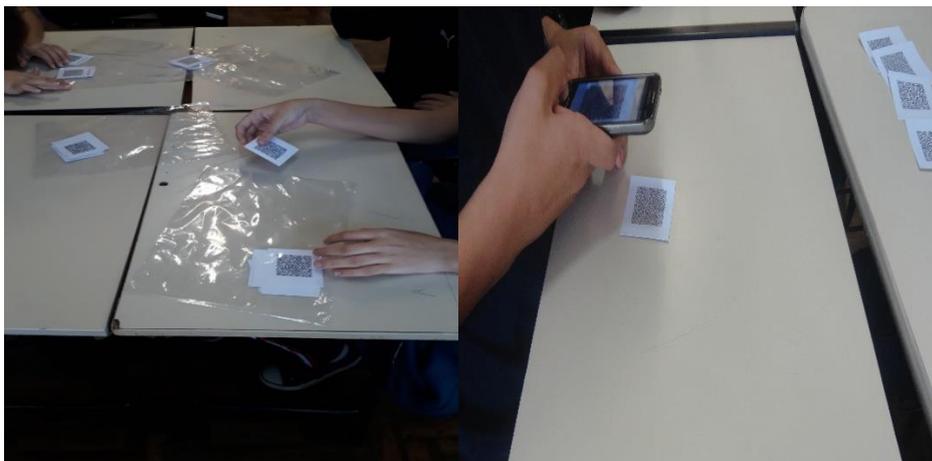
**Fonte: elaborado pela autora**

A Figura 22 representa a prática social de letramento realizada na escola B.

**Figura 22 – Prática Escola B**



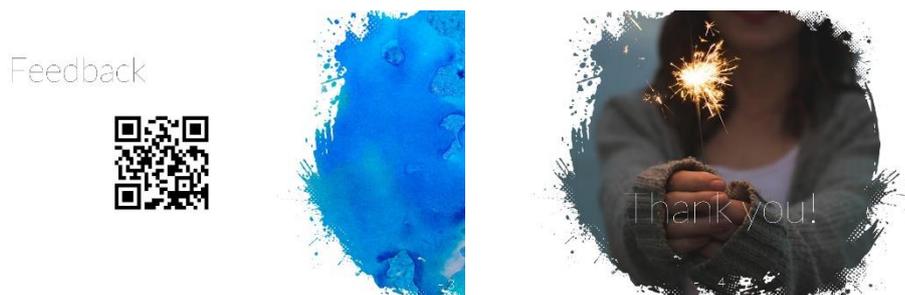
Para a leitura, os alunos foram divididos em quatro grupos e receberam, em sua mesa, saquinhos contendo quadradinhos com *QR codes*. Os grupos foram provocados perguntando aos alunos que tipo de linguagem era aquela, se já haviam visto e onde, se era possível fazer a leitura desses quadradinhos, se enxergavam alguma lógica no texto. Os alunos colocaram que um deveria ser diferente do outro, que deveriam variar, pois perceberam que existiam alguns *QR codes* com mais detalhes e atribuíram isso a estarem decodificando mais letras. Perceberam que havia também um pequeno número nos *QR codes* e concluíram que a sequência numérica poderia ser uma sequência de parágrafos. Foram entregues, então, aos alunos os dispositivos para que realizassem a leitura dos códigos. Cada grupo fez a leitura de um parágrafo. Durante esse processo, apareceram algumas dificuldades, a internet da escola caiu e passou-se a usar a internet da pesquisadora. Embora todos os dispositivos tenham sido testados previamente, em alguns, os *QR codes* que tinham mais *pixels* não puderam ser lidos integralmente, mas a professora acompanhava a leitura em uma folha de papel e auxiliou os alunos. Isso aconteceu, porque os dispositivos tinham câmeras de resoluções diferentes. O dispositivo que deu conta do processo era, em tese, o mais simples, porém com uma câmera de melhor resolução em relação a um dos *tablets*. Algumas meninas ficaram nervosas e não conseguiam fixar a câmera para a leitura, conforme mostra a Figura 23.

**Figura 23 – Prática Escola B**

**Fonte: acervo da autora**

Durante a prática de leitura, foi realizada a seguinte proposta: após ler o texto, converse com os colegas, posicionando-se sobre se *você é ON ou OFF*. Nesse dia, a professora reservou três notebooks para a atividade, os alunos que estavam com dificuldade com o uso do celular fizeram uso também dos *tablets*. Foi colocado um *QR code* projetado na lousa interativa, o *QR code* continha o código com o *link* para um mural interativo da ferramenta *Padlet*, também se escreveu o endereço abreviado no quadro para quem estava utilizando os *notebooks*. A Figura 24 mostra os slides exibidos na lousa interativa com o *link* para acesso à ferramenta *Padlet*, na qual foram inseridos os parágrafos argumentativos produzidos pelos alunos, posicionando-se em relação ao texto.

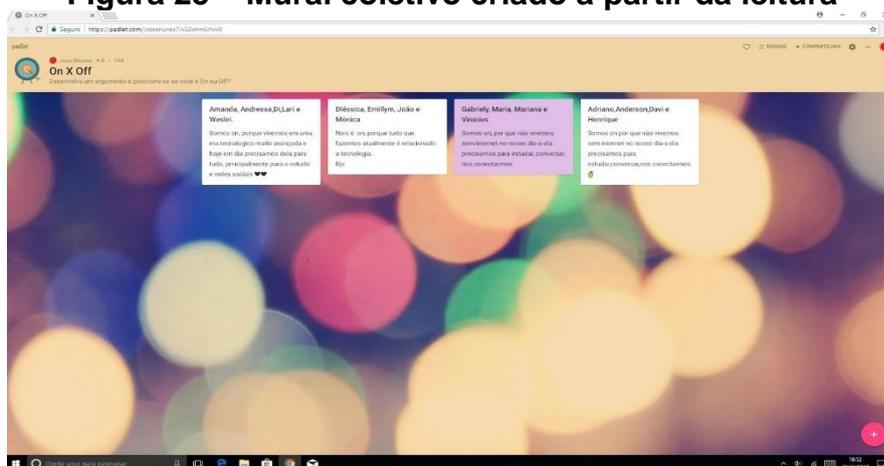
**Figura 24 – Slides da prática da escola B**



Fonte: Elaborado pela autora

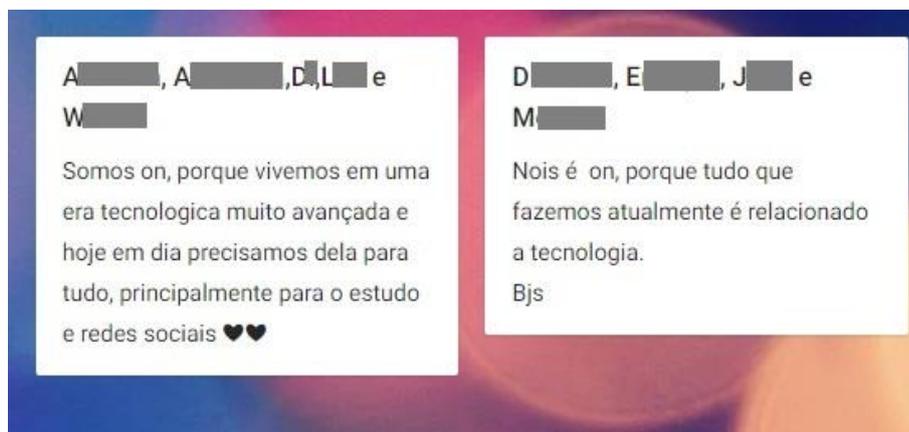
Na etapa de compartilhamento, os alunos tiveram a tarefa de socializar sua compreensão da leitura, posicionar-se diante do texto e chegar a um consenso sobre a posição adotada pelo grupo, socializando-o com a turma. A Figura 25 mostra a imagem do mural coletivo criado a partir da leitura por meio da ferramenta *Padlet*. Nas Figuras 26 e 27, mostra-se a ampliação dos quadros, para possibilitar a visualização das produções dos parágrafos argumentativos dos alunos.

Figura 25 – Mural coletivo criado a partir da leitura



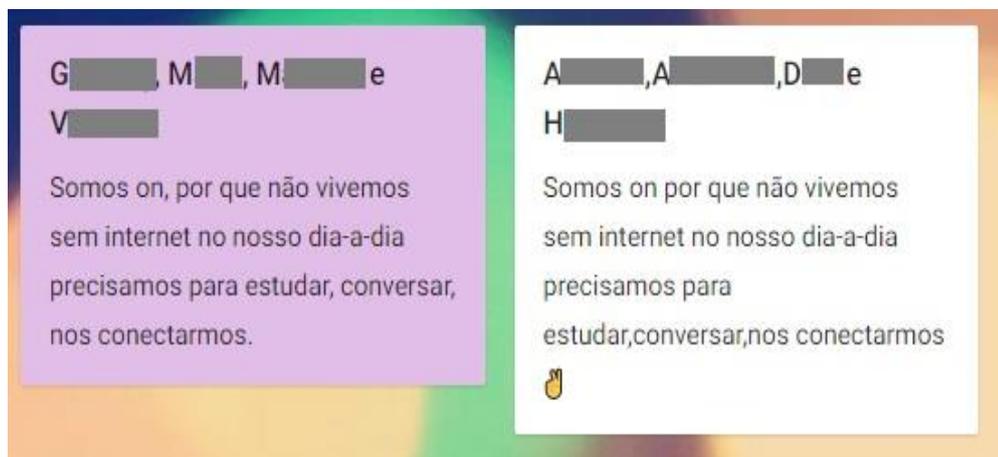
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 26 – Ampliação 1 das notas criadas no *Padlet*



Fonte: Elaborado pela autora

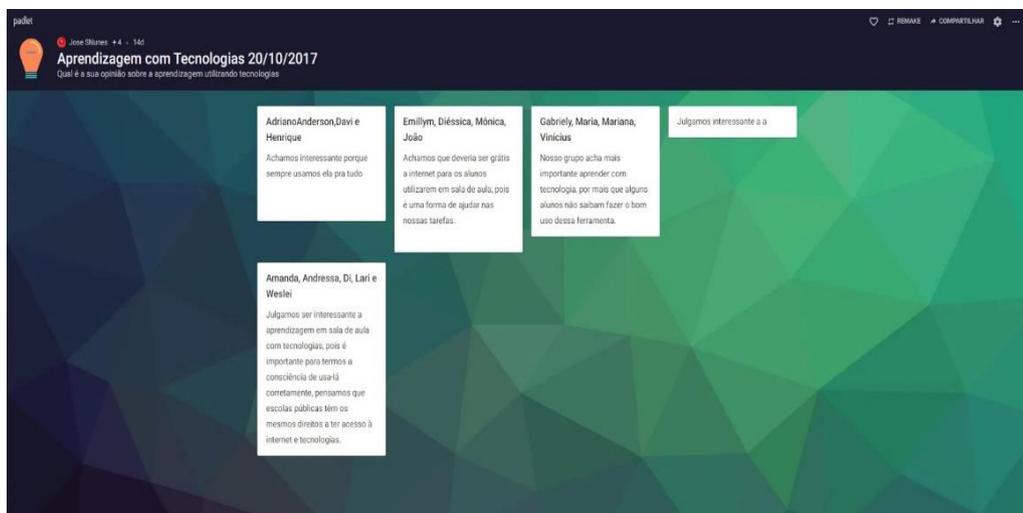
**Figura 27 – Ampliação 2 das notas criadas no Padlet**



**Fonte: Elaborado pela autora**

Os alunos registraram também na mesma ferramenta sua percepção sobre a prática com utilização de tecnologia (Figura 28).

**Figura 28 – Ampliação 3 das notas criadas no Padlet**



**Fonte: Elaborado pela autora**

### 6.3 PRÁTICA ESCOLA C

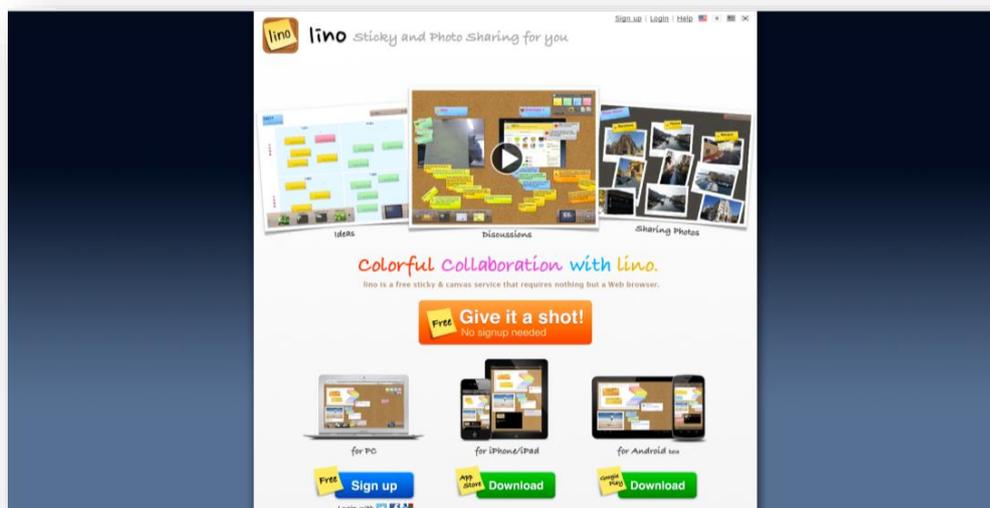
A Professora da Escola C informou estar trabalhando com uma temática tradicionalista, devido à participação em um concurso de escrita de poesias gaúchas, mas que, no mês seguinte, gostaria de proporcionar uma prática diferenciada para fazer parte do projeto de saúde escolar do adolescente, enfatizando o assunto drogas. Perguntou se teria alguma indicação de texto para o trabalho. Combinou-se que a

pesquisadora enviaria sugestões de texto por e-mail. Quanto à prática, a professora colocou que a turma tinha muita vergonha de se expor, especialmente de expor sua produção escrita, que ela gostaria de algo que pudesse registrar as opiniões dos alunos sobre sua escrita.

Ao pensar sobre a atividade e pesquisar textos sobre drogas, a pesquisadora encontrou o texto *Diga não às drogas*, de Luiz Fernando Veríssimo, no qual, de forma irreverente, o autor construiu uma comparação entre estilos musicais e drogas, falando sobre o vício e sobre atitudes vergonhosas. Ao enviar o texto para a professora, ela achou que seria muito interessante fazer o recorte da parte inicial do texto, em que parecia estar tratando sobre drogas ilícitas, para que os alunos realizassem a produção do restante do texto em duplas.

A prática escolhida foi o *Linoit* (Figura 29), no formato mural, para ser compartilhado com os colegas.

**Figura 29 – Ferramenta Linoit**

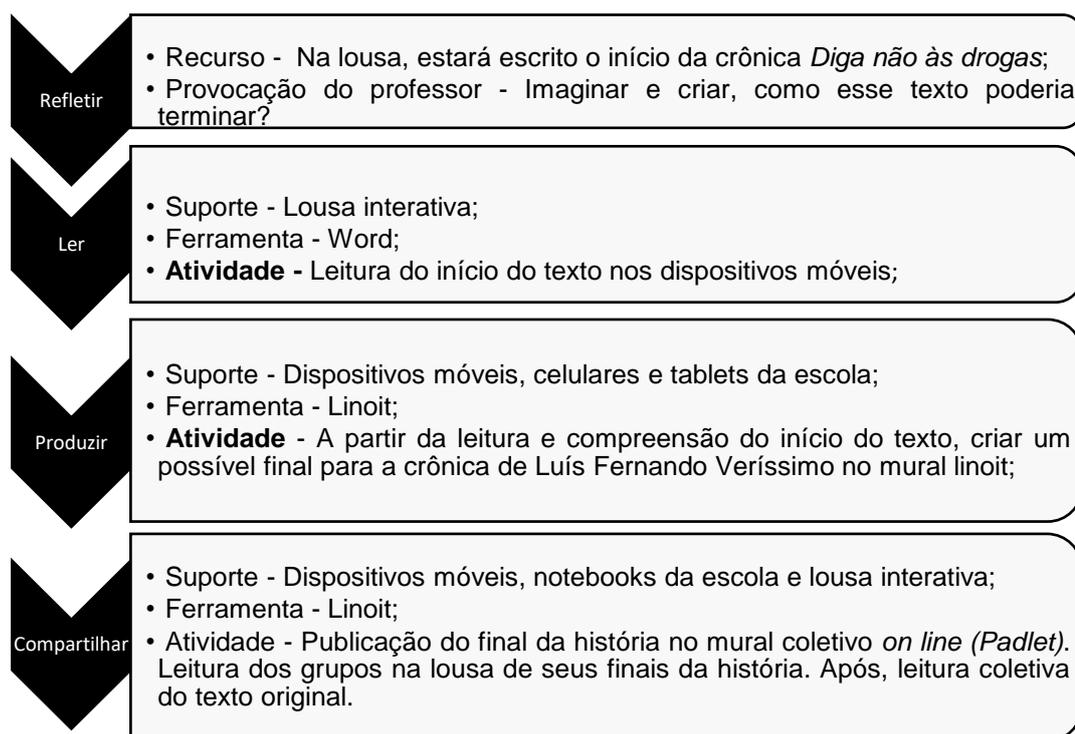


**Fonte: <http://en.linoit.com/>**

Para o planejamento, foi observado que a escola possui lousa digital em todas as salas, mas não internet. A professora de Língua Portuguesa disse que agendaria um horário e faria uma parceria com a professora de Projetos da escola, para usar a sala de aula conectada. Um grupo de alunos desta escola premiados internacionalmente pela realização de um projeto de iniciação científica resolveu investir sua premiação em equipamentos e em internet para a realização de atividades nessa sala. Embora o espaço seja destinado aos grupos de alunos atendidos no

contraturno, quando a sala está desocupada, ela é compartilhada com outros alunos da escola para atividades diferenciadas. Existe uma parceria entre os professores, tanto que a professora do projeto em questão também participou da prática de leitura. A Figura 30 mostra uma síntese das atividades realizadas no planejamento colaborativo à luz do PLE.

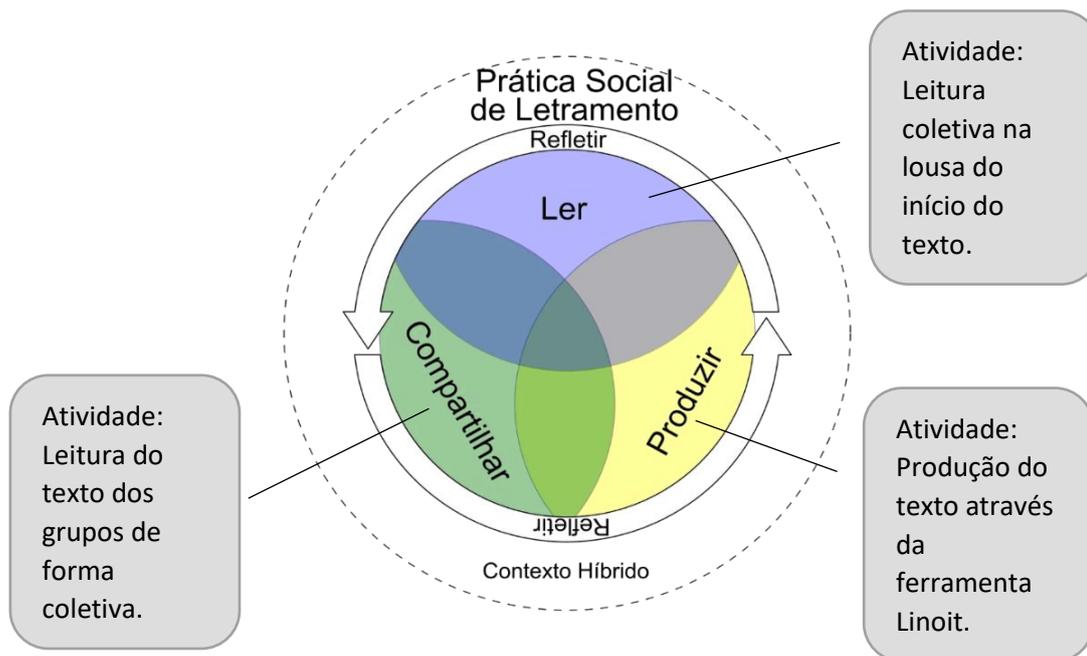
**Figura 30 – Síntese de Planejamento colaborativo – Escola C**



**Fonte: elaborado pela autora**

A Figura 31 mostra a prática colaborativa realizada na Escola C.

**Figura 31 - Prática Escola C**



**Fonte: elaborado pela autora**

A professora apresentou, na lousa, o início do texto, fazendo a leitura. Realizou-se, então, a entrega dos dispositivos para os alunos em duplas escreverem a continuação do texto, nesse momento, verificou-se que os *tablets* abriam as ferramentas, no entanto, não estavam atualizados, por isso os alunos podiam apenas acompanhar o texto e não postar. Tentou-se de todas as formas resolver o problema, mas metade do grupo não conseguiu acessar. Como plano B, utilizou-se o *Padlet*, que tem os recursos visuais semelhantes ao *Linoit*, e permitiu a participação de todos. A Figura 32 ilustra as atividades realizadas pelos alunos da escola C.

**Figura 32 - Prática Escola C**



**Fonte: Acervo da autora**

Apesar da dificuldade inicial, a turma toda participou, enviando seu texto, e mostrou-se motivada em todo o processo. Os alunos leram as produções dos colegas sobre drogas, fazendo críticas da escrita de alguns e corrigindo, na hora, os erros ortográficos uns dos outros. A professora havia comentado sobre a timidez dos alunos para mostrar sua escrita, mas, devido à utilização de tecnologias, não houve constrangimentos e todos mostraram e leram seus textos, compartilhando sua compreensão.

Na sequência do estudo, na etapa 9 da pesquisa de campo, avaliaram-se os projetos desenvolvidos. A seguir, apresentam-se alguns resultados obtidos a partir do *Feedback* das professoras participantes. Na Escola A, na percepção da professora, quanto ao planejamento colaborativo,

o planejar colaborativamente foi muito interessante, tu apresentaste uma maneira de trabalhar uma obra literária, que, na visão dos alunos, era maçante, de um modo novo e divertido e, no qual, eles tiveram que demonstrar o que sabiam sobre a obra e, ainda, elaborar questões que os desafiaram a pôr em prática suas leituras. Fica o meu elogio sobre iniciativas positivas do trabalho colaborativo (Professora de Língua Portuguesa, Escola A, 2017).

Na Escola B, a professora apresentou o seguinte relato:

acredito que a prática de planejamento colaborativa vem para agregar maior valor às aulas. Pensar junto, compartilhar experiências, disseminar conhecimento aos colegas pode trazer muitos benefícios às práticas diárias, tornando as aulas mais produtivas e prazerosas (Professora de Língua Portuguesa, Escola B, 2017).

A professora da escola C apresentou sua opinião sobre a relevância de práticas colaborativas da seguinte forma:

sim. As tecnologias se fazem necessárias na educação, pois elas são a rotina dos nossos alunos em toda parte das suas vidas. Com certeza, traz contribuições, é necessário propiciar este conhecimento, estas habilidades aos educandos (Professora de Língua Portuguesa, Escola C, 2017).

Questionadas sobre sua percepção em relação ao PLE (de ler, produzir e compartilhar), sobre se as práticas de compreensão da leitura poderiam se tornar significativas e por que, as professoras responderam o que segue:

Professora da Escola A:

sim, pois além de o aluno realizar a leitura, irá produzir a partir dela, algo que lhe seja significativo e atrativo e, após, compartilhará seus conhecimentos com os colegas, facilitando, assim, o processo de aprendizagem. Desse modo, oportuniza-se o desenvolvimento de novas habilidades e competências, com vistas à formação de sujeitos críticos capazes de pensar, interpretar e compartilhar (Professora de Língua Portuguesa, escola A, 2017).

**Professora da Escola B:**

sim, as perspectivas de ler, produzir e compartilhar podem tornar significativas as práticas de compreensão de leitura, porque as tecnologias possibilitam uma infinidade de recursos de socialização. Antes, as produções dos alunos ficavam restritas somente à análise do professor. Hoje, não. Poder expor, dividir, compartilhar o que é produzido, mostrar os resultados é importante para os alunos também, ele quer que todos vejam o que ele fez e não apenas o professor (Professora de Língua Portuguesa, escola B, 2017).

**Professora da Escola C:**

sim. No momento em que todos os alunos têm acesso ao que os colegas compreenderam sobre um assunto, amplia a compreensão dos mesmos. Ler, produzir e compartilhar desenvolve o conhecimento de todos (Professora de Língua Portuguesa, escola C, 2017).

Após a apresentação dos resultados obtidos em todas as etapas por meio da pesquisa de campo, no próximo capítulo, realizam-se as análises de acordo com as categorias elencadas para a discussão neste trabalho.

## **7 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Para a compreensão deste estudo, elencaram-se algumas categorias de análise consideradas relevantes para guiar o percurso de pesquisa e buscar uma possível resposta para o problema de pesquisa proposto. As categorias articuladas compõem o panorama da investigação e a relevância dos estudos teóricos para a proposição da estratégia da perspectiva do PLE para a prática social de letramento em contexto híbrido.

Apresentam-se, na seção que segue, as três categorias de análise retratando os aspectos observados na realização da pesquisa.

Categoria 1 - análise do perfil leitor dos alunos participantes da pesquisa - essa categoria buscou analisar as características apresentadas pelos leitores de cada turma, se são leitores híbridos e as relações entre suas representações de leitura no meio digital, nas escolas de baixo e alto IDEB, em paralelo à realidade do leitor em âmbito nacional, utilizando como parâmetro os dados da pesquisa intitulada *Retratos de leitura no Brasil* (2015), de forma comparativa, considerando seus hábitos de leitura e fornecendo elementos para propor estratégias para a prática de letramento digital. Retomando, como exposto inicialmente neste trabalho, a pesquisa *Retratos da Leitura do Brasil* (2015) identificou que os jovens na mesma faixa etária dos alunos participantes desta pesquisa são os que mais leem na Internet com o objetivo de estudar, fazer trabalhos ou pesquisas escolares.

Categoria 2 – investigação das estratégias de leitura em contexto híbrido utilizadas pelas professoras, observando quais estratégias que já se tornaram uma prática nas escolas onde a pesquisa foi realizada, bem como a possibilidade da perspectiva do PLE e do modelo TPACK no planejamento colaborativo poderem articular-se a esse processo.

Categoria 3 - análise das práticas sociais de letramento digital desenvolvidas durante a pesquisa, observando se e de forma as práticas no contexto híbrido escolar ocorreram.

Apresentam-se, na seção seguinte, as três categorias de análise trazendo os resultados encontrados, bem como as considerações sobre diretrizes norteadoras para a prática social de letramento em contexto híbrido.

#### 7.1 CATEGORIA 1: ANÁLISE DO PERFIL DO LEITOR

A categoria de análise referente ao perfil do leitor em contexto híbrido investigou semelhanças e diferenças entre o perfil dos leitores das escolas de baixo e alto IDEB, relacionadas com os resultados encontrados pela pesquisa nacional.

O cenário das escolas analisadas revela que seus alunos podem ser caracterizados como leitores híbridos, isso porque o contexto dessas escolas favorece o desenvolvimento de estratégias de leitura com o uso de tecnologias. Os resultados evidenciaram a realidade encontrada nas escolas como contextos híbridos de leitura, dispondo de um aparato tecnológico oriundo de políticas educacionais públicas e do compromisso da gestão escolar de garantir a manutenção dos aparelhos e dispositivos adquiridos, para a utilização de professores e alunos.

O perfil dos alunos caracterizou-se como de leitores híbridos, o que possibilita fazer uma análise comparativa com o perfil do leitor brasileiro em relação a hábitos de leitura com uso de tecnologias com os resultados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2015). Para formar o perfil do leitor brasileiro, foram realizadas pesquisa com diversas representações de leitores, entre elas, um grupo compreendido como alunos do fundamental II, portanto, servindo de parâmetro para essa comparação.

Na questão do gosto pela leitura, destaca-se o percentual alto dos alunos da escola de maior IDEB: 60% dos alunos da Turma 2 e 33,3% da Turma 1 informaram que gostam muito de ler, enquanto nas escolas de menor IDEB esse percentual não ultrapassou 22,7% (escola B) e 12,8% na (Escola C). Chama a atenção também o fato de nenhum aluno da Turma 2 ter respondido que não gosta de ler e que apenas 8,3%

da Turma 1 não gostar de ler, enquanto nas escolas de baixo IDEB esse percentual chega a 36,4%, na Escola B, e 28,2%, na escola C. Quanto às diferenças encontradas, comparando as escolas de alto e baixo IDEB, a Escola A (de maior IDEB) apresentou o percentual superior nas duas turmas quanto ao gosto da leitura e os menores percentuais no número de alunos que não gostam de ler, resultado inverso ao das escolas de menor IDEB.

Analisando-se os dados do Gráfico 1, é possível concluir que os alunos investigados não demonstraram grande gosto pela leitura em suas respostas. Os que mais gostam de ler são os da Turma 1, da Escola A, em que um pouco mais da metade dos alunos informou que gosta muito de ler (57,7%). Na turma 2, da mesma escola, apenas um terço dos alunos gosta muito de ler e, nas escolas de IDEB baixo, em torno de um quarto da Turma da Escola B e um décimo dos alunos da Escola C. Já a pesquisa *RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL(2015)* mostra que 25% dos alunos dentro da faixa etária investigada gosta muito de ler, percentual ultrapassado pelas duas turmas da escola de alto IDEB (turma 2, 60%; turma 1, 33,3%), que também apresentaram melhores índices em relação ao não gostar de ler (turma 2, nenhum aluno; turma 1, 8,3%), cuja média nacional equivale a 23% (*Retratos da Leitura no Brasil, 2015, p.203*). Já os alunos das escolas de baixo IDEB ficaram aquém dos resultados nacionais no que tange ao gostar de ler. A turma da escola B não se distanciou muito da média nacional (22,7%), mas a da escola C ficou bem abaixo (12,8%). Da mesma forma, o percentual de alunos que não gostam de ler das escolas de IDEB baixo ficou acima do da média nacional (Escola B, 36,4%, escola C, 28,2%).

Na busca de evidenciar os lugares onde esses alunos leem, se realmente são leitores do meio digital, perguntou-se em que lugar costumam ler. Os alunos da escola de maior IDEB referiram à sala de aula como local onde mais leem (turma 1, 79,2%; turma 2, 81%), enquanto os das escolas de menor IDEB, costumam ler em casa (Escola B, 59,1%; Escola C, 56,4%). Relacionando-se esses resultados com as informações obtidas por meio das entrevistas com as professoras, que revelam que os alunos das Escolas B e C, de baixo IDEB, leem menos na escola. Todas as escolas possuem projetos de incentivo à leitura, no entanto, somente a professora da escola de alto IDEB evidenciou, em sua fala, que valoriza esses momentos de leitura, buscando alguma significação, um modo de os alunos compartilharem e socializarem com os colegas o que leem, de modo a fazê-los pensar por que leem e para que, sempre tentando articular algum objetivo para a leitura com os alunos.

O local em que costumam ler também foi outro diferencial entre as escolas e seus respectivos IDEBs, pois a escola de maior IDEB caracterizou-se como o espaço de leitura mais frequente para as duas turmas pesquisadas, enquanto nas Escolas B e C, a casa ficou caracterizada como o espaço em que os alunos leem com maior frequência.

As leituras no ciberespaço não se mostraram muito frequentes, o que também ficou evidente tanto na entrevista com as professoras, quanto no planejamento da prática, embora os alunos de todas as escolas tenham revelado, no questionário que responderam, que leem muito mais em ambiente virtual do que em papel em seu cotidiano, especialmente, se o uso das redes sociais for considerado leitura, como pode ser visto na Tabela 4 que segue.

**Tabela 5 – Tipos de leitura**

	Turma 1	Turma 2	Escola B	Escola C	Total
Usa a internet	80,9%	87,5%	90,9%	50%	77,3%
Usa Whatsapp	62%	70,8%	68%	66,7%	66,8%
Usa Facebook	71,4%	37,5%	59%	66,1%	58,5%
Lê jornais e revistas	4,8%	8,3%	0%	11,1%	6,05%
Leem livros em papel	33,3%	41,2%	13,6%	16,7%	26,2%
Média	71,4%	65,3%	70,3%	60,9%	67%
Média geral					67,8%

**Fonte: elaborado pela autora**

Observando-se a Tabela 4, vê-se que, em média, 67,8% dos alunos leem em ambiente virtual, enquanto apenas 26,2% lê em papel<sup>30</sup>. Esses resultados, por si só, mostram que a escola precisa rever a forma como trabalha com a leitura, porque, se os alunos estão lendo mais em ambientes virtuais do que no papel, isso deve ser considerado no planejamento escolar. É preciso considerar, contudo, que possivelmente, tanto as professoras como os alunos consideram leitura no ciberespaço apenas a leitura de textos escolares, excluindo o uso de *WhatsApp*, *Facebook* e a leitura de jornais e revistas. Mudar a forma de ver a leitura certamente implicará mudanças no planejamento das professoras. Trabalhar com o hipertexto ou o multimodalidade ainda não é uma realidade nas escolas pesquisadas.

<sup>30</sup> A leitura de jornais e revistas não foi considerada porque não foi perguntado aos alunos se leem em ambiente virtual ou se leem textos físicos.

Quanto ao questionamento sobre o que gostam de fazer em seu tempo livre, em todas as turmas pesquisadas, foi muito grande o número de alunos que referiu utilizar a internet como atividade favorita. Isso caracterizou uma semelhança entre todas as escolas independentemente do IDEB de cada uma. É importante destacar, todavia, a informação de que não são os alunos da escola de maior IDEB que mais utilizam a internet, nem os que mais usam aplicativos e redes sociais. Na pesquisa nacional, esse percentual não foi significativo. (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2015, p. 236).

Quanto à leitura de livros digitais, são expressivos os números da realidade pesquisada, que variam entre 57,9% e 66,7%, enquanto, na média nacional, somente 26% já leram livros em ambiente digital e 74% nunca leram, percentual que, na pesquisa realizada, não ultrapassou 45% (44,6% na escola de baixo IDEB) (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2015, p. 261).

Fica evidente, no Gráfico 8, o grande número de alunos que acessa a internet ou lê no meio digital por meio de celulares. Nas escolas duas turmas da Escola A e na turma da Escola B esse número é superior à média nacional atingindo 61% das leituras realizadas no celular. Apenas na Escola C esse número é de 49%. Na pesquisa nacional, nessa faixa etária, 56% dos leitores utilizam o celular (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2015, p. 262).

Os resultados no gráfico 9 sobre a frequência com que leem no meio digital, permite uma nova interpretação, muitos alunos após várias perguntas respondidas colocam que nunca leem, no entanto, essa resposta conflita na encontrada no uso da internet diariamente, ou talvez demonstre a consciência de que a leitura literária é diferente da leitura para informar-se.

A partir desse perfil de análise do leitor da realidade investigada analisam-se as estratégias específicas para esse contexto híbrido de leituras da cultura digital. Assim, no contexto deste estudo, pode-se inferir que o perfil do aluno leitor é algo que pode ser propulsionado na escola, desenvolve-se de forma pessoal, no entanto, a realização das práticas de leitura que oportunizem a socialização de leituras, a significação e despertem o senso crítico do aluno são determinantes na contribuição para o sucesso desse aprendizado, bem como tornar o contexto escolar um espaço de leitura como evidenciado nos resultados das duas turmas da escola A (escola de maior IDEB).

## 7.2 CATEGORIA 2: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES EM CONTEXTOS HÍBRIDOS

Quanto as estratégias de leitura, de modo geral, em síntese, todas as professoras relataram como principais passos da leitura o modelo tradicional de passos da leitura (KLEIMANN, 1998), partindo de questionamentos, contextualizando o texto, seguido de uma leitura silenciosa individual e após coletiva, explorando o vocabulário e realizando questões para averiguar o entendimento dos alunos

Quanto às estratégias para a prática de letramento digital, nenhuma professora evidenciou ter proposto durante este ano, utilizaram lousa, computadores de laboratório como suporte de leitura, transferindo a leitura do papel para tela, no entanto não houve exploração de ferramentas como estratégias de leitura, articulando-as às práticas sociais de letramento.

Nas entrevistas, os professores colocaram que não se sentem preparados para ensinar nesse contexto híbrido, que sua formação da graduação não teve nenhuma parte referente ao uso das tecnologias e que estão procurando adaptar-se a esse novo contexto. Também evidenciaram que não utilizam práticas de letramento digital, mas sim a tecnologia como suporte para produções, pesquisas e suporte de leitura.

Apesar de professores não conhecerem a perspectiva do PLE e a tecnologia ainda ser pouco utilizada para a prática da leitura, poderia afirmar se que a escola A foi a escola que evidenciou maior semelhança às perspectivas de ler, produzir e compartilhar, como estratégia, no entanto, as escolas de menor IDEB evidenciaram estar em grande parte apenas das perspectivas do ler e produzir. Quanto as práticas aplicadas, todas as escolas mostraram-se contextos propícios a essa perspectiva. Concluindo-se que seria possível essa articulação nas práticas desses contextos híbridos de leitura. Na próxima seção é realizada análise das práticas de sociais de letramento digital realizadas nas escolas pesquisadas.

## 7.3 CATEGORIA 3: ANÁLISE DE PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO DIGITAL

A colaboração no planejamento tornou-se uma possibilidade de trocas, mas especialmente de um trabalho conjunto no pensamento da eficácia da estratégia utilizada. Esse tipo de articulação permite, como afirmaram Kersch e Guimarães “alavancar o desempenho dos alunos no tocante à leitura e escrita como práticas sociais, vistas como pilares de uma educação preocupada com os desafios do futuro que os espera” (KERSCH; GUIMARÃES, 2012, p. 535).

A prática social de letramento foi evidenciada em todas as práticas da escola A. A Turma 1 demonstrou um aprofundamento em sua compreensão do texto, as questões realizadas buscavam elementos da leitura e ao mesmo tempo especificidades para confundir o leitor desatento durante o jogo. Nessa Turma, uma situação relevante evidenciada foi o modo de interação (os alunos questionaram-se se as perguntas do jogo que estavam criando deveriam ter apenas uma possibilidade de resposta ou mais possibilidades, as duplas levantavam hipóteses e refutavam ou confirmavam, chegando a discutir uma situação referente a uma questão em que os alunos trouxeram conhecimento de outras leituras para justificar sua resposta). A divergência de opiniões explorava uma lacuna do texto, considerando uma prática relevante de verificação da leitura, a turma então decidiu democraticamente, após expor pontos de vista e discutir sobre possíveis articulações, de que deveria valer somente o que estava posto no texto em questão. Foi realizada uma votação para essa tomada de decisão ouvindo todos do grupo. Essa Turma demonstrou grande dedicação à proposição das perguntas explorando conceitos semânticos complexos do texto. A reflexão e discussão fizeram parte de toda a prática, realizando interações, professor-aluno, aluno-professor, professor-pesquisador, mas especialmente entre os alunos que articularam conhecimentos para dificultar a resposta dos colegas na elaboração das questões e o desenvolvimento da argumentação posicionando-se e questionando sobre respostas possíveis durante o jogo, demonstrando a busca pela lógica do texto, retomando hipóteses de leitura no grande grupo.

A Turma 2 teve mais dificuldade para a elaboração das questões do mesmo jogo do que a Turma 1. Os alunos socializaram mais com a professora da disciplina, buscando auxílio, no entanto, o interesse da turma pela atividade ficou evidente quando, ao chegar ao meio do jogo, questionaram se poderiam fazer mais questões e jogar novamente, pois quinze questões seriam poucas. Um dos alunos, durante a prática social, cobrou seriamente o colega sobre sua leitura, comentando que não acreditava que ele tinha passado o final de semana brincando sem ler com atenção o livro e, por causa disso, estava deixando seu grupo “na mão”. Foi muito interessante ver a inserção da aluna de inclusão divertindo-se durante o jogo, contribuindo com seus colegas, auxiliada pela professora que a acompanhava (professora auxiliar). A professora de Língua Portuguesa destacou que era difícil essa turma mostrar motivação nas atividades, em comparação com a Turma 1, no entanto, apesar de

apresentarem mais dificuldade na elaboração das questões, rapidamente as responderam-nas e queriam jogar mais.

Um diferencial das práticas de leitura da Escola A realizadas pela Professora de Língua Portuguesa é que ela sempre termina suas proposições de leitura ou de exploração dos conteúdos em práticas sociais, não especificamente utilizando tecnologias, mas explorando essa significação de ler para compartilhar de alguma forma. Os alunos tinham terminado a produção de jogos no *Scratch* (ferramenta de programação) para compartilhar com alunos menores, e já estavam prontos para uma nova atividade. A professora narrou que, ao lerem o “Auto da Compadecida” um aluno perguntou: “Professora, o que será dessa vez? A turma está achando que pode ser um teatro, pois já fizemos de tudo, mas a professora está com uma carinha...está aprontando” (ALUNO A). Ela colocou que eles sabem que ela gosta de inovar e que sempre precisarão ter domínio da leitura ou do conteúdo para participar do que é proposto, por isso a maioria adere à leitura.

Na prática realizada na Escola B, a turma demonstrou-se bastante motivada e, como diferencial, destaca-se a agilidade, evidenciada pela professora para escrever no mural interativo. A produção no papel, segundo relato da professora, dispensa maior tempo. A escolha das atividades demonstrou-se determinante para o processo de desenvolvimento das atividades, mostrando que “As ações sociais são fenômenos multimodais” (DIONÍSIO, 2005).

Na prática social, foi interessante a observação da mobilização dos integrantes do grupo para defender seu posicionamento. Uma aluna que não utiliza tecnologia em suas relações sociais, ferrenhamente defendia que era OFF e que ser ON, “não era exatamente algo saudável” (ALUNA DA ESCOLA B), mas os colegas, munidos de questões de sua realidade, como exemplo, o questionamento de que se ela gostaria de tomar banho frio todo dia e não poder ler no escuro pela falta de energia elétrica a convenceram de que ela era ON. Outra situação de relevância foi o grupo que escreveu “nois é On por...”. Houve muitas críticas à escrita e a professora aproveitou para fazer a correção com os alunos. O grupo argumentou de que não havia sido combinado usar escrita formal ou informal, validando sua opinião no mural. Esse episódio ressalta a importância das combinações antes de iniciar uma atividade e a importância da atenção ao contexto.

A atividade prática realizada na Escola C foi a atividade em que os alunos estavam mais à vontade, na sala conectada. A escola tem uma sala conectada com

vários dispositivos recebidos em função dos projetos, onde os alunos aproveitaram o espaço de leitura uns sentados em *pufs* outros em almofadas, no tapete ou nas mesinhas. Assim, eles “soltaram” a imaginação e criaram textos sobre o tema drogas, expondo seu conhecimento de mundo. Ao ler o final do texto (cabe lembrar que, inicialmente, foi apresentada somente a parte inicial do texto “Diga não às drogas”, atribuído a Luiz Fernando Veríssimo), o grupo surpreendeu-se, porque não esperavam que as drogas mencionadas no início do texto fossem gêneros musicais. Esta prática terminou sendo articulada ao projeto de saúde escolar da escola. Apesar de a professora ter se referido ao fato de os alunos da Turma sentirem vergonha em relação às práticas sociais, com a interação e a tecnologia, não houve, em momento algum, evidência dos alunos melindrados para lerem sua produção.

Todos os professores evidenciaram a motivação e o engajamento dos alunos como fator positivo em sua compreensão durante as práticas de leituras. Os feedbacks dos alunos evidenciaram uma responsabilidade diante do uso da tecnologia na leitura, não considerando apenas uma distração, mas parte integrante do contexto do aprendizado.

As atividades práticas tiveram alguns entraves, como a encontrada ao trabalhar com o *Qr code*, que se caracterizou como um certo desafio. Ao transformar a escrita do texto em *QR* foi necessário desmembrar o texto de forma que a leitura fosse possível, uma vez que quanto mais palavras escritas, menor a resolução dos pixels apresentados no *QR*, portanto o texto foi dividido em seis partes. Mas o resultado foi positivo e os alunos se desafiaram na lógica da compreensão.

A internet se caracterizou como maior limitador nas práticas, sendo que nas Escolas B, o sinal de internet apresentou grande oscilação dificultando a execução das atividades. Já na Escola A e na escola C a falta de atualizações dos computadores (na Escola A) e dispositivos antigos (na Escola C) limitaram a utilização das ferramentas.

O planejamento colaborativo, através do modelo TPACK (HARRIS; HOFER, 2009), demonstrou-se como uma opção de relevância, tendo sido o condutor para o desenvolvimento das atividades práticas de letramento com o uso das tecnologias. As professoras determinaram os objetivos dos conteúdos e escolheram os textos a serem trabalhados, depois, em conjunto com a pesquisadora, investigaram e discutiram sobre a prática pedagógica mais adequada para cada contexto e escolheram as

ferramentas que propiciariam a interação e a socialização da sua compreensão leitora de seus alunos, permitindo a prática social de letramento.

A perspectiva do PLE, de ler, produzir e compartilhar, mostrou-se uma estratégia significativa na prática de letramento social no contexto híbrido, especialmente no compartilhamento das produções, bem como à socialização da compreensão da leitura dos textos por meio da utilização de recursos tecnológicos. Quanto à escolha das ferramentas, tanto o jogo como o mural interativo, mostraram-se como propulsores de práticas de trocas e de ler para compreender, que era o objetivo, já que todos desejavam participar, opinar, criar e desafiar os colegas. Desse modo, atingiu-se o engajamento de todos os alunos nas propostas práticas.

Na seção seguinte, apresentam-se, a partir da pesquisa realizada, sugestões de diretrizes norteadoras para práticas sociais de letramento em contextos híbridos de leitura.

#### 7.4 SUGESTÕES DE DIRETRIZES NORTEADORAS

Esta seção, a partir dos resultados obtidos na pesquisa realizada, apresenta o compartilhamento das contribuições encontradas na articulação dos temas considerados relevantes na pesquisa, conforme demonstrado anteriormente (na Figura 1, p. 27). A proposição das diretrizes norteadoras tem o objetivo de sugerir, a partir das dimensões observadas durante a pesquisa, atividades e inferências que possam colaborar com a realização da prática social de letramento em contexto híbrido de leitura. Nessa perspectiva, apresentam-se formas como o professor pode utilizar as estratégias propostas em seu fazer, explorando o potencial híbrido de leitura, utilizando tecnologias digitais para práticas que promovam o desenvolvimento da compreensão leitora.

Apropriando-se do ler, produzir e compartilhar como estratégias para a prática social de letramento em contexto híbrido, apresentam-se algumas considerações:

Na perspectiva do ler, sugere-se ao professor:

- oportunizar a leitura através de diferentes suportes como uma meta (*smartphone, tablet, lousa interativa, desktop, etc.*) para que os aprendizes possam desenvolver as habilidades de leitura no meio digital através da exploração com auxílio do professor;
- mostrar caminhos, sites, portais, dicionários on-line e materiais que possam enriquecer essa prática de leitura híbrida;

- estabelecer, no início da atividade, um objetivo claro e comum a maioria dos envolvidos no ato da leitura (o que na pesquisa foi chamado de refletir);
- indicar uma proposta, um significado relevante, ler para quê? ou nesta perspectiva social, para quem? ler para compreender.
- combinar com os alunos qual o objetivo dessa leitura e apontar caminhos para que se desafie;
- tornar o ato da leitura um desafio de entendimento pessoal (com metas que o aluno pode traçar) e coletivos, para que possa dividir suas dúvidas e considerações com os demais, o que se concretiza na socialização dessa compreensão com o outro.

Na perspectiva do produzir, sugere-se ao professor:

- analisar o potencial da atividade escolhida em função dos objetivos propostos para a atividade;
- conhecer as ferramentas sugeridas por sites especializados em educação, como o *Top 200 Tools for learning*, *Portal do professor*, recursos educacionais abertos, sites e blogs e projetos educacionais que disponibilizem, de forma gratuita, aplicações que podem ser utilizadas de acordo com o contexto híbrido de leitura de cada escola;
- explorar ferramentas que oportunizem interfaces comunicativas de interação e troca de opiniões, como as exploradas na pesquisa (murais interativos, *games*, *aplicações*, *softwares*);
- desafiar o aluno a expressar-se com criatividade, realizando releituras e conexões com o que foi lido;
- proporcionar momentos de engajamento para o grupo, explorando o resultado da leitura e poder de interação das ferramentas digitais;
- inovar e criar espaços virtuais para que a produção possa ser registrada, compartilhada e tenha significado;
- aproveitar o potencial das ferramentas digitais para obter feedbacks em tempo real, individuais e coletivos da turma, sobre o seu desempenho em relação à compreensão leitora e à sistematização dos registros, o que é possível por meio da utilização de ferramentas digitais.

Na perspectiva do compartilhar, sugere-se ao professor:

- desenvolver, em função do objetivo proposto, atividades que contribuam para o desafio coletivo de socializar a compreensão do texto;
- explorar o compartilhamento como momento de rica possibilidade de compreensão sobre como o aluno aprende, o que ele aprende e a forma como aprende, fechando a reflexão da prática do processo de leitura realizado, possibilidades como essa são facilitadas quando o professor explora ferramentas digitais que permitam o registro dos detalhes que não são possíveis de registrar no momento da interação devido à velocidade em que acontecem.

Como exemplo para tanto, pode-se indicar o jogo *Kahoot*, explorado na prática da escola A, que apresentou, ao final de cada jogo, um relatório de desempenho individual, ou de duplas que foi gerado a partir do jogo e automaticamente encaminhado para o e-mail da professora. Nesse relatório, foi possível rever, de forma particular, as dificuldades na compreensão de cada aluno. No comentário da professora da escola A, ficou claro que isso “era muito semelhante a realizar uma prova, mas que foi muito diferente investigar sobre a compreensão do livro dessa forma. Eles nem perceberam”. Uma aluna da escola A propôs: “Podíamos ter prova assim todo dia.”

- estimular a socialização dos resultados encontrados em sua leitura de forma que o aluno se torne parte desse processo de compreensão do texto, incentivando a construção do aprender a aprender;
- compartilhar com colegas, com a escola, com os pais e com a comunidade aquilo que é aprendido através da leitura usando o potencial comunicacional das mídias para essa socialização.

As sugestões das diretrizes norteadoras são contribuições para o planejamento e execução de práticas sociais de letramento. Sugere-se também estabelecer parcerias de planejamento colaborativo com professores de outras disciplinas, para enriquecer o repertório de leitura dos alunos e o aprendizado de forma interdisciplinar.

Em uma perspectiva de organização do planejamento desse processo, sugere-se ao professor que utilize a articulação do PLE e TPACK e a perspectiva de ler, produzir e compartilhar como estratégia para a prática social, conforme mostrado no framework da Figura 12, p.94) delineando cada passo, o ler, produzir e compartilhar de acordo com a aula planejada para o contexto híbrido específico em que ensina.

Sugere-se, também, aproveitar o potencial do planejamento colaborativo, aprendendo com os colegas docentes ou mesmo com os alunos que desafiados trazem novidades, estabelecendo trocas e agregando conhecimentos sobre aplicações de diferentes ferramentas digitais.

No capítulo que segue, fecha-se a análise dos resultados, evidenciando as principais conclusões sobre a investigação e apontando caminhos futuros para a pesquisa.

## 8. CONCLUSÕES

As conclusões deste estudo apresentam considerações significativas para uma reflexão sobre as estratégias de leitura encontradas no contexto escolar, mais especificamente dos alunos de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, de três escolas públicas municipais de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre/RS, pertencente à cultura digital. A investigação sobre os conceitos de leitor e leitura na cultura digital, assim como o modelo TPACK e o PLE, serviram de base para a investigação que caracterizou as escolas pesquisadas como espaços potenciais para contexto híbrido de leitura. Os estudos dos tipos de leitores existentes no mundo contemporâneo retratam um leitor, aqui considerado com híbrido.

O percurso estudado resultou na compreensão de importantes aspectos para o delineamento da pesquisa de reconhecimento do perfil dos leitores digitais, identificando os alunos como leitores digitais em suas atividades da vida cotidiana, o que nem sempre acontece dentro da escola. A investigação permitiu a caracterização da escola de maior IDEB como escola que oportuniza maior incentivo nos espaços de leitura dentro do contexto escolar, bem como na utilização das tecnologias. Todos os professores pesquisados mostraram-se interessados em novas práticas de leitura para a educação básica.

Ao articular o PLE a esta pesquisa e com a reflexão ao longo do processo de leitura na prática social, vê-se a possibilidade do compartilhamento por meio de tecnologias como determinante para o desenvolvimento da compreensão leitora em contexto híbrido. O desejo de engajar-se e comunicar-se com os demais sujeitos é propulsor da produção que requereu a compreensão da leitura necessária para a prática social. Compreender o texto, torna-se indispensável quando isso balizada a necessidade de comunicar-se, fazer-se entender e poder participar da cultura escrita, na produção de sentidos. As professoras evidenciaram a necessidade de formação para atuar no contexto híbrido de leitura e mostraram uma percepção positiva acerca do planejamento colaborativo para prática social de letramento.

A questão do uso, ou melhor, da não permissão do uso de celular da escola de maior IDEB não se evidenciou como um problema, na medida em que a professora das turmas utiliza a tecnologia do laboratório, lousa e dos notebooks da escola como parte de suas práticas de aula. O fazer do professor e o modo como ele utiliza a tecnologia é determinante nesse processo de aprendizado. Por outro lado, o grande

número de estudantes que utilizam celular para obter informações demonstrado no estudo do perfil do leitor levanta a problemática de que se precisa ensinar a utilizar as ferramentas e os dispositivos, para que seu potencial não fique restrito ao entretenimento das redes sociais, e a que a escola, como espaço de formação, necessita ofertar conhecimentos pertinentes para a vida do aluno.

Quanto à resposta para a pergunta inicial da pesquisa, na entrevista com as professoras, foi evidenciado que elas não haviam usado estratégias de leitura com o uso de tecnologias com suas turmas, corpus da pesquisa. Todas já haviam utilizado a lousa interativa como suporte para o texto, transpondo a escrita de giz, ou marcador do quadro para o meio digital, no entanto, não caracterizando isso como uma estratégia, apenas como mudança no suporte. Todos também evidenciaram ter levado as turmas para o laboratório de informática para realizarem a leitura de texto, mas no formato *Word* ou *Power Point*, sem agregar a utilização de estratégias de leitura. Somente a escola de alto IDEB evidenciou uma prática de criação de jogo, socializando conhecimentos adquiridos através da tecnologia digital.

Concluíram-se como positivas as contribuições da perspectiva do PLE, de ler, produzir e compartilhar como estratégia, ou diretrizes norteadoras para prática social de letramento em contextos híbridos, considerando seu potencial de estratégia de leitura nas práticas desenvolvidas no contexto da disciplina de Língua Portuguesa com o uso das tecnologias digitais e de práticas consideradas como significativas para o estudo. O *framework* utilizado como prática social de letramento (figura 04) e o modelo TPACK no planejamento colaborativo articularam-se de forma relevante, contribuindo para a organização de todas as dimensões da prática. O *Feedback* das professoras mostrou que elas concordaram com essa afirmação. Todas as professoras permitiram o compartilhamento e publicação das práticas, resultando na contribuição registrada em E-book (ANEXO 1) no final do trabalho de conclusão.

Em decorrência da investigação proposta, revelou-se a carência na formação dos professores no que tange ao uso tecnologias como estratégias de leitura, na medida em que se consideram despreparados para usar a tecnologia como propulsora de práticas sociais de letramento, bem como a construção de planejamentos que oportunizem práticas sociais de letramento digital, a fim de aprimorar as estratégias para contextos híbridos de leitura.

Portanto, no contexto encontrado, é possível propor a leitura híbrida em articulação às práticas sociais de letramento digital, cabendo a reflexão de que, para

a promoção de práticas para o leitor híbrido, é necessário capacitar os professores que estão em sala de aula e aproximá-los do uso das tecnologias. Também foi possível observar sobre a importância da existência de fundamentos que norteiem esse trabalho de forma significativa e coerente ao propósito de ensinar a leitura na cultura digital.

Contudo, no intuito de promover a socialização dos conhecimentos adquiridos neste estudo, socializa-se – em formato de e-book gratuito – os estudos teóricos, bem como sugestões de práticas para contextos híbridos, visando contribuir com o processo de qualificação de professores por meio de motivação e especialmente com a promoção de práticas sociais de letramento que utilizem as tecnologias existentes.

Como estudos futuros, observa-se a relevância dos processos de formação de professores, investigando suas dificuldades na inserção das tecnologias nas práticas de leituras em contextos híbridos, bem como as particularidades dos leitores em relação a utilização das tecnologias para a leitura.

## REFERÊNCIAS

ALMINO, João. **Cidade livre**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Ciência: uma visão geral**. In Metodologia da Ciência - Filosofia e Prática da Pesquisa. Editora: Cengage, 2011.

ARAÚJO, Elaine; VILAÇA, Márcio. **TICs e Interdisciplinaridade: contribuições para Práticas Educacionais**. In: Tecnologia, sociedade e educação na era digital. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/joses/Downloads/Tecnologia-Sociedade-e-Educa%C3%A7%C3%A3o-na-Era-Digital.pdf. Acesso em: 08 mai. 2017.

ATTWELL, Graham. **Personal Learning Environments and the Future of Schooling**. Ed: U. O. Catalonia, 2007. Disponível em: <<http://unescochair.blogs.uoc.edu/05102007/web-20-personal-learning->> Acesso em: 06 mar. 2017.

BACICH, Lilian.; NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando (orgs). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA, Débora; BASSANI, Patrícia. **Experiences with the use of personal learning environment in schools settings: mobility and web 2.0 in the final grades of elementary education**. PLE Conf 2014. Disponível em: <http://pleconf.org/2014/files/2014/06/paper-10.Pdf>. Acesso em: 08 ago. 2017.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies**. London and NY: Routledge, 1998.

BASSANI, Patrícia; NUNES; Jose. **Tecnologias móveis na sala de aula: seleção e análise de aplicativos para produção escrita**. 2015.CAVA 2015 - VII Congresso Internacional de Ambientes Virtuais de Aprendizagem Adaptativos e Acessivos, 2015.

BASSANI, Patrícia ; NUNES; Jose. **Ensinar e aprender em/na rede: diferentes abordagens teórico-práticas do conceito de ambientes pessoais de aprendizagem**. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/pie/issue/view/146>>. Acesso em: 11 novembro. 2016.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Editor, 2001.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BUCHEM, I.; ATTWEL, G.; TORRES, K. **Understanding personal learning environments: Literature review and synthesis through the Activity Theory lens**". 2011, PLE Conference 2011. Disponível em: <[http://journal.webscience.org/658/1/PLE\\_SOU\\_Paper\\_Buchem\\_Attwell\\_Torress.doc](http://journal.webscience.org/658/1/PLE_SOU_Paper_Buchem_Attwell_Torress.doc)>Acesso em jul/2016.

BUCKINGHAM, David. **Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização**, 2010. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 12 out. 2017.

CAMPOS, Jorge (Org) et al. **Inferências Linguísticas nas Interfaces**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2009.

CANI, Josiane B. **Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões e propostas didáticas**. In: Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas a linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016

CASTAÑEDA, Linda; ADELL, Jordy. **El ecosistema pedagógico de los PLEs**. In: Castañeda, L. Adell, J. (Orgs), Entornos Personales de Aprendizaje (pp. 29-51). Alcoy: Marfil. 2013.Disponível em: <<http://www.um.es/ple/libro/>> Acesso em: 10 out. 2016.

CASTAÑEDA, Linda; ADELL, Jordy. **El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE)**. 2011

CHARTIER, Roger. **Aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_, Roger. **Do códex à tela: as trajetórias do escrito**. In: CHARTIER, R. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, DF: UnB. p. 95-111. 1999.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2. Ed. – Belo Horizonte: UFMG, 2004.

CONOLE, Grainne. **Designing for learning in an open world**. UK: Springer. 2013.

COSCARELLI, Carla; Ana Elisa RIBEIRO. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v. 1, p. 41-58.

\_\_\_\_\_, Carla (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_, Carla (Org.) **Tecnologias para aprender**. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, C; KERSH, Dorotea. **Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores**. In: Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas a linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016.

\_\_\_\_\_, Carla Viana. **Os dons do hipertexto**. Littera: Revista de Linguística e Literatura. Pedro Leopoldo: Faculdades integradas Pedro Leopoldo, v.4, n4, jul-dez, p.7-19, 2005.

COZAR, Ramon. 2015. **Creando contenidos curriculares digitales de Ciencias Sociales para Educación Primaria. Una experiencia TPACK para futuros docentes**. In: EDUCATIO SIGLO XXI. V. 33. Disponível em: <<http://revistas.um.es/educatio/article/view/240921/184511>>. Acesso em: 13 out. 2017.

CREESE, A; DANIELS, H.; NORWICH, B. **Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools**. London: Fulton, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000097&pid=S01044060200800010001300014&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000097&pid=S01044060200800010001300014&lng=en)>. Acesso em 13 ago. 2017.

DAMIANI, M. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educ. rev. no.31 Curitiba 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602008000100013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100013) Educar em Revista Print version ISSN 0104-4060 On-line version ISSN 1984-0411 >. Acesso em 17 outubro. 2017.

DAVID, B.; MCGEOCH, P.; VILAYANUR, S. RAMACHANDRAN, V. a neurological disorder, Ramachandran, V. S., & Oberman, L. M. 2007. Scientific American, 55, 53-59. **Cognitive neuroscience and neuropsychology neuro report**. Disponível em: <<http://www.allpsych.uni-giessen.de/neuroact/literatur/Kerkhoff1.pdf>> Acesso: 12 out. 2017.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura - como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Nacional, 1938.

DIONÍSIO, Angela. **Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita**. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO A. P. (Orgs). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_, Angela. **Gêneros Textuais & Ensino**. Martins. Fontes, 2002.

DOWNES, S. *Learning networks in practice*. 2007. Disponível em: <[http://www.downes.ca/files/Learning\\_Networks\\_In\\_Practice.pdf](http://www.downes.ca/files/Learning_Networks_In_Practice.pdf)>. Acesso em 03 set. 2016.

DUARTE; Márcia; MARQUES, Aline. **O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**. 2013. Disponível em: <[revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1021/1590](http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1021/1590)>. Acesso em: 23 out. 2017.

FERREIRA, S; DIAS, M. *Compreensão de leitura: Estratégias de tomar notas e da imagem mental*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2002. 18, 51–62.

FIEDLER, S.; VÄLJATAGA, T. **Personal Learning Environments: A conceptual landscape revisited**. *eLearning Papers*, 35, 1-16. 2013. Disponível em: <[http://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/asset/in-depth\\_35\\_2.pdf](http://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/asset/in-depth_35_2.pdf)>. Acesso em: ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1981.

GABRIEL, Rosângela. **A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo**. 2017. *Revista Signo*. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/441/294>> Acesso: 12 out. 2017

GOULART, C. M. A. **Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica**. In: Carla Viana Coscarelli; Carla; Ana Elisa Ribeiro. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 41-58.

HARRIS, Judith; HOFER, Mark. **A Descriptive Study of Secondary Teachers' Curriculum-Based, Technology-Related Instructional Planning**. P. 211-229. Published online: 21 Feb. 2009. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15391523.2011.10782570>>. Acesso em: 05 ago. 2017

\_\_\_\_\_, Judith; HOFER, Mark. **Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Action**. 2011. Disponível em: <<http://ites.ncdpi.wikispaces.net/file/view/What+is+TPACK.pdf/385898910/What2is%20TPACK.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

HEATH, Shirley. **The functions and uses of literacy**. In: CASTEL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Ed.). *Literacy, Society, and Schooling: A reader*. USA: Cambridge University Press, 1982. p. 15-26..

IDEB 2015 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: Uma teoria do efeito estético**. Vol 1. São Paulo: Editora. 1998. 34, 1976.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2012.

KERSCH, D; GUIMARÃES, A. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.12, p. 533-556, 2012.

KERSH, D.; COSCARELLI, C.; CANI, J.; **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas a linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2016

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2ª ed. Campinas: Pontes: Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_, Angela. **A formação do professor**. Perspectivas da Língua Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9ª ed. Campinas: Pontes: Unicamp, 2004.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de Antropologia simétrica**. (Trad. Carlos Irineu da Costa) Rio de Janeiro: Ed.34, 1994.

LEMOS, André; LEVY, Pierre. **O futuro da internet**. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

\_\_\_\_\_, Pierre. **Cibercultura**. Trad.: Carlos da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOIOLA, L. J. S. L. **Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil**. In: Reunião Anual da Anped, 28., Caxambu, 2005. Anais... Caxambu, 2005. p. 1-16. CD-ROM. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000133&pid=S0104-4060200800010001300032&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000133&pid=S0104-4060200800010001300032&lng=en)>. Acesso em: 22 set. 2017.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**; trad. Pedro Maia Soares. - São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e escrita**. In: Revista Signótica: Goiás, v. 9, n1. 1997. Disponível em: < <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7396/5262>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

\_\_\_\_\_, Luiz Antônio. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. In: SIGNORINI, I. (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 23-50. 2002.

MARQUES, Renata. **Campanha publicitária, tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar**. In: Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas a linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2013.

MATIAS, Josiane. **O Google Drive como ferramenta de escrita colaborativas de gênero relatório de pesquisa: um caminho para o letramento digital**. In: Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas a linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016

MEC. **Parâmetro Curricular Nacional**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

MEC – INEP. Brasil no PISA 2015. Análise e reflexões sobre o desempenho de estudantes brasileiros. 2015. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf)> Acesso: 12 out. 2017.

MEHTA, Mayanka. **Dynamics of cortical dendritic membrane potential and spikes in freely behaving rats** *Science* 09 Mar 2017: eaaj1497. DOI: 10.1126/science. Disponível em: <<http://science.sciencemag.org/content/early/2017/03/08/science.aaj1497/tab-pdf>> pdf> Acesso: 12 out. 2017.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, v.108, n. 6, p. 1017-1054. 2006. Disponível em: < <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12516> pdf>. Acesso em: 04 ago. 2017.

MORAN, José. **Educação Inovadora na sociedade da informação**. 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu - MG: ANPED. 24 a 28 de set. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/moran.pdf.htm>. Acesso em: 22 jun 2017.

MORAN, José. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje**. In: BACICH et al (org) Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOTTA, J. **Personal Learning Environments**: Contributos para uma discussão do conceito. In: Educação, Formação & Tecnologias, vol. 2, pp. 5- 17. 2009. Disponível em: < <http://goo.gl/ME5tzz>>. Acesso em: 05 out. 2017.

NELSON, Theodor. **Literary Machines**.V. 93.1. Sausalito: Mindful Press, 1987.

NOVAK, Marcos. **Liquid Architectures**. 2003. Disponível em Disponível em: < [http://www.mat.ucsb.edu/~marcos/Centriguge\\_Site/MainFrameSet.html](http://www.mat.ucsb.edu/~marcos/Centriguge_Site/MainFrameSet.html)> Acesso em: 06 ago. 2017.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, J; VOLMER, L; KUNZ, M. Como a geração Z – The centennials – aprende a leitura? CIAED 2017. Disponível em: < [www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/401.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/401.pdf). > Acesso em: 05 out. 2017.

OLIVIER, B; LIBER, O. **Lifelong Learning: The Need for Portable Personal Learning Environments and Supporting Interoperability Standards**. 2001. Bristol: The JISC Centre for Educational Technology Interoperability Standards, Bolton Institute.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. 1ª ed: Fundo de Cultura, 1950.

Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - **TIC Educação 2015**. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/educacao/publicacoes>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

Pesquisa TIC Kids Online 2015. Disponível em: <[http://cetic.br/media/analises/tic\\_kids\\_online\\_brasil\\_2015\\_coletiva\\_de\\_imprensa.pdf](http://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2015_coletiva_de_imprensa.pdf)> Acesso em: 03 de jun. 2017.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Manual de Metodologia Científica**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

PRÓ-LIVRO, Instituto. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. 4ª ed. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)> Acesso em: 01 de junho, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1ª edição. São Paulo: Editora Parábola. 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo. Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_, Roxane. **Letramento e diversidade textual**. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de. MENDONÇA, Rosa Helena (orgs). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para cidadania.** IN: FREITAS & COSTA (orgs) Escrita na Formação de Professores, SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED, 2002, p. 31-52.

\_\_\_\_\_, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SANTAELLA, Lucia. **A Ecologia Pluralista da comunicação:** Conectividade, mobilidade e ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

\_\_\_\_\_, Lucia. **Comunicação Ubíqua:** Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

\_\_\_\_\_, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: das culturas das mídias a cibercultura.** 5ª ed. São Paulo: Paulus, 2011.

\_\_\_\_\_, Lucia. **Navegar no ciberespaço:** O perfil cognitivo do leitor imersivo. 1ª ed. São Paulo: Paulus, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_, Magda. **Letramento e alfabetização:** as múltiplas facetas. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/ Fev/ Mar/ Abr 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

\_\_\_\_\_, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na Cibercultura. In: Educ. Soc., Campinas: vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

\_\_\_\_\_, Magda. **Projeto Educar- Educação patrimonial.** IN: KERSH, D.; COSCARELLI, C.; CANI, J.; Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas a linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016

SPINILLO, A. G., & MAHON, E. R. **Compreensão de texto em crianças:** comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2008 (3), 463-471. 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 1995.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila. **As tecnologias digitais no ensino híbrido**. In: BACICH et al (org) Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

TFOUNI, Leda. **Letramento e Alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

UNESCO. Relatório de monitoramento global. 2017. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>> Acesso: 26 out. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7º Ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, Levy. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_, Levy. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1989.

XAVIER, Antônio C. **Letramento Digital e Ensino**. In: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça (Org.). Alfabetização e Letramento: conceitos e relações. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

YUILL, N., & OAKHILL, J. **Children's problems in text comprehension**: An experimental investigation. Cambridge, MA: Cambridge University Press.1991.

WIRTH, Uwe. **Literatura na internet, ou: a quem interessa, quem lê?** In Ars Telemática, Telecomunicações, Internet e Ciberespaço. Mediações, Claudia Giannetti (org.), 93-116.

ZANATA, E. M. Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000179&pid=S01044060200800010001300055&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000179&pid=S01044060200800010001300055&lng=en)> Acesso em: 06 mar. 2017.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** Coord. Benjamin Abdala Junior, Isabel Maria M. Alexandre. São Paulo: Editora Senac, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, n. 14, dez. 2009. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA PERFIL DO ALUNO LEITOR PESQUISA

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Gênero:** ( ) Feminino ( ) Masculino

#### 1. Quanto ao seu gosto pela leitura você...

- ( ) Gosta muito
- ( ) Gosta um pouco
- ( ) Não gosta

#### 2. Em que lugares costuma ler?

- ( ) Casa
- ( ) Sala de aula
- ( ) Bibliotecas em geral
- ( ) Ciberespaço
- ( ) Outros lugares

#### 3. Quais tipos de livros você costuma ler?

- ( ) Bíblia
- ( ) Religiosos
- ( ) Contos
- ( ) Romance
- ( ) Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso
- ( ) Infantis
- ( ) História em quadrinhos, Gibis ou RPG
- ( ) Poesia
- ( ) História, Economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais
- ( ) Ciências
- ( ) Culinária, Artesanato, “Como Fazer”
- ( ) Saúde e Dietas
- ( ) Biografias
- ( ) Autoajuda
- ( ) Artes
- ( ) Juvenis
- ( ) Viagens e esportes
- ( ) Línguas (como inglês, espanhol, etc.)
- ( ) Enciclopédias e dicionários
- ( ) Esoterismo ou ocultismo

#### 4. Quais fatores que influenciam você na escolha de um livro?

- ( ) Tema ou assunto
- ( ) Dicas de outras pessoas
- ( ) Autor
- ( ) Título do livro
- ( ) Capa
- ( ) Dicas de professores
- ( ) Críticas/ resenhas
- ( ) Publicidade/ Anúncio
- ( ) Editora
- ( ) Redes sociais
- ( ) Outro

**5. O que você gosta de fazer em seu tempo livre?**

- Assiste à televisão
- Escuta música ou rádio
- Usa a Internet
- Reúne-se com amigos ou família ou sair com amigos
- Assiste a vídeos ou a filmes em casa
- Usa WhatsApp
- Escreve
- Usa Facebook, Twitter ou Instagram
- Lê jornais, revistas ou notícias
- Lê livros em papel ou livros digitais

**6. Está lendo algum livro atualmente?**

- Por gosto ou interesse pessoal
- Por motivo religioso
- Por indicação da escola
- Para se distrair
- Para pesquisa
- Porque ganhou o livro
- Não estou lendo

**7. Já usou internet?**

- Sim
- não

**8. Quando usou internet pela última vez?**

- Uso diariamente
- Há menos de 3 meses
- Entre 3 meses e 12 meses
- Mais de 12 meses atrás
- Nunca usou internet

**9. Atividades em geral que realiza na internet...**

- Trocar mensagens no WhatsApp ou no Snapchat
- Enviar e receber e-mails
- Acessar ou participar de redes sociais, blogs ou fóruns
- Escutar música
- Assistir vídeo, filmes ou TV online
- Trabalhar ou buscar informações sobre o trabalho ou profissão
- Jogar
- Ler
- Fazer compras
- Não sabe/ Não respondeu

**10. Você usou a Internet nos últimos 3 meses?**

- Ler notícias e informações em geral
- Estudar, fazer trabalho escolar ou pesquisar temas escolares
- Aprofundar conhecimento sobre os temas do seu interesse
- Compartilhar em blogs, fóruns ou nas redes sociais sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, etc.
- Ler jornais
- Ler livros
- Buscar informações sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, editoras, lançamentos
- Ler revistas
- Participar de elaboração de histórias coletivas, como Fanfic, por exemplo
- Não usei a internet

**11. Livros digitais, já ouviu falar?**

- Já ouviu falar
- Nunca ouviu falar, mas gostaria de conhecer
- Nunca ouviu falar

**12. Já leu?**

- Sim
- Não

**13. Se sim. Aonde?**

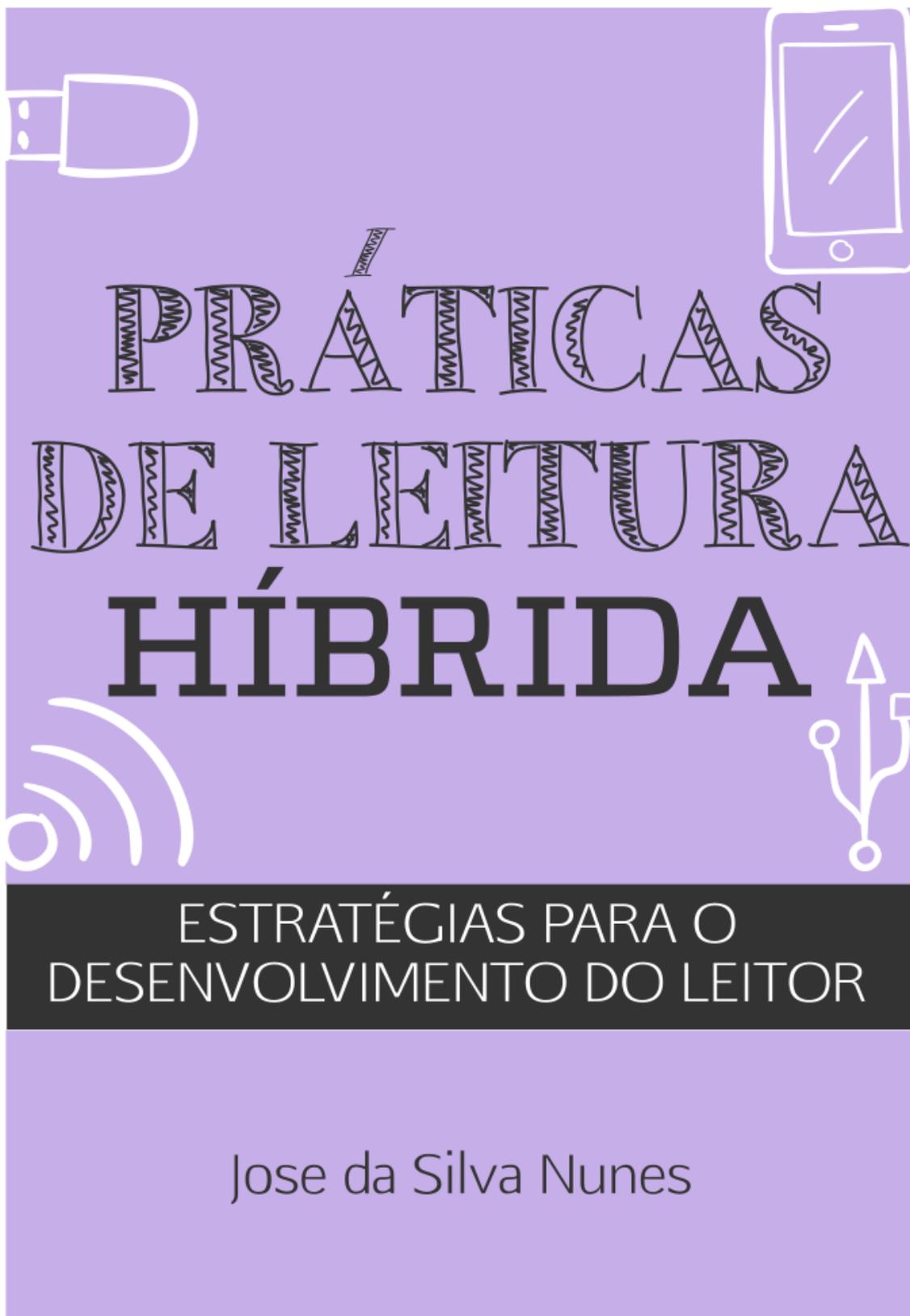
- Tablet
- Celular
- Computador móvel (LAPTOP)
- Computador (DESKTOP)

**14. Que livros digitais que mais gosta de ler**

- Livros de literatura, como contos, romances ou poesias
- Livros técnicos, para formação profissional
- Livros escolares ou didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso
- Religiosos/ Bíblia
- Autoajuda
- Ficção
- Comédia
- Gibis/ História em quadrinhos
- Suspense/ terror
- Nenhum

**15. Com que frequência lê no meio digital?**

- Diariamente
- Três vezes por semana
- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Nunca Lê

APÊNDICE B – *E-BOOK* CONSTRUÍDO A PARTIR DA DISSERTAÇÃO

**PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO EM CONTEXTOS HÍBRIDOS:  
ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO LEITOR**

JOSE DA SILVA NUNES

**PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO EM CONTEXTOS HÍBRIDOS: ESTRATÉGIAS PARA  
O DESENVOLVIMENTO DO LEITOR**

NOVO HAMBURGO

2018

DESIGN PLURAL, 2018

Capa: Raul de Souza Nunes

Texto original: Jose da Silva Nunes

Diagramação: Raul de Souza Nunes



2018

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> .....	<b>06</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>07</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>08</b>
<b>Contexto híbrido de leitura</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
<b>Personal Learning Environment</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>15</b>
<b>Contextos híbridos: articulação PLE e TPACK</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>17</b>
<b>Proposição de práticas sociais de letramento digital</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>29</b>
<b>Sugestões norteadoras para práticas em contextos híbridos</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>29</b>
<b>Conclusões</b>	
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>30</b>

## PREFÁCIO

Este *e-book* é o resultado de estudos do Mestrado Profissional em Letras que se insere na linha de pesquisa Língua e Literatura: linguagens em contexto, e aborda a possibilidade da utilização da tecnologia digital como propulsora de estratégias para o aprimoramento da qualidade da compreensão leitora no meio digital, assim como em contextos híbridos. Sendo assim, este livro articula-se ao programa de pós-graduação, trazendo o viés da tecnologia como alternativa de promoção de práticas sociais de letramento, buscando o aperfeiçoamento de estratégias para o desenvolvimento do leitor.

A criação de dispositivos móveis como *tablets* e *smartphones* trazem a possibilidade da realização de práticas diárias de leitura no meio digital. Esses dispositivos colocam o leitor atual em espaços híbridos, ou seja, em um espaço no qual se “combinam físico e o digital em um ambiente social criado pela mobilidade de usuários conectados através dos dispositivos de comunicação móvel” (SANTAELLA, 2010, p. 94).

A coexistência do leitor do texto físico e do digital constitui-se como uma hibridização, possibilidade adjacente que torna esse leitor híbrido. É necessário que seja oportunizado aos leitores práticas que contemplem essa experimentação de leitura digital. Assim como, é preciso capacitar os profissionais da educação na busca da qualificação na formação desses leitores e para o letramento digital.

As propostas de práticas, aqui reunidas neste livro digital, resultam de pesquisas realizadas no ensino público, no nono ano do ensino fundamental e servem como apoio para práticas que busquem a inovação na educação. Agradeço a todos meus professores, em especial o carinho e dedicação de minhas orientadoras, que oportunizaram o desenvolvimento de minha essência de pesquisadora.

Desejo a todos uma ótima leitura e que esse livro possa inspirar novas estratégias com tecnologia no aprimoramento de práticas sociais de letramento digital para os leitores híbridos.

## INTRODUÇÃO

Este estudo traz propostas de práticas de leitura realizadas no Ensino Fundamental, anos finais, trazendo a perspectiva das práticas sociais de letramento em contextos híbridos, bem como a realidade da cultura digital, em que alunos estão inseridos. Reflete, ainda, sobre possíveis estratégias que poderão auxiliar na formação do leitor atual.

Dados recentes, apresentados na pesquisa intitulada “Retratos da leitura no Brasil” (2015), realizado pelo Instituto Pró-Livro, evidenciam o aumento no número de leitores, especialmente no meio digital. O último IDEB (2015) traz dados preocupantes sobre os níveis de leitura no Brasil. Para a obtenção dos índices de proficiência de leitura, é utilizada a escala SAEB<sup>31</sup>, que classifica as habilidades de leitura dos alunos da educação básica em oito níveis. Pode-se observar uma melhora dos resultados desde a última avaliação, realizada em dois mil e treze, no entanto, um número expressivo de alunos ainda se encontra nos níveis mais baixos da escala. O IDEB usa o termo “Aprendizado adequado” para os alunos que a realizam de forma proficiente ou em um nível avançado, demonstrando compreensão adequada e proficiente na realização da prova aplicada.

Os dados obtidos mostram que, nas escolas municipais da educação básica brasileira, apenas 51% dos alunos de 5º ano possuem nível adequado, já no 9º ano, esse número diminui para apenas 29% de alunos no nível desejado.

Esse cenário mostra uma problemática na prática de letramento e no desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos da educação básica. Essa produção escrita reconhece o livro como uma tecnologia, entretanto, pretende ampliar essa perspectiva na busca da realização de pesquisas que aproximem as **tecnologias digitais** presentes no cotidiano do aluno às práticas sociais de letramento do contexto escolar, explorando recursos tecnológicos, os ambientes pessoais de aprendizagem por meio da tecnologia, dos dispositivos móveis, dos computadores e dos laboratórios de informática, aprofundando a temática da leitura com foco em contextos híbridos de leitura. No primeiro capítulo apresenta-se a caracterização do contexto da pesquisa.

---

<sup>31</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica

**CAPÍTULO 1**  
**CONTEXTO HÍBRIDO DE LEITURA**

## **CONTEXTO HÍBRIDO DE LEITURA**

A prática pedagógica da leitura e a reflexão sobre estratégias de leitura devem fazer parte do contexto escolar. Nessa perspectiva, este capítulo apresenta a visão da autora do livro sobre a leitura e justifica o caminho percorrido para investigar os processos de leitura.

A vivência como professora de Língua Portuguesa há quinze anos e como coordenadora pedagógica há mais de oito anos proporcionaram um olhar abrangente sobre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura, especialmente, por terem oportunizado a observação das tecnologias no dia a dia da escola e a inserção da cultura digital na realidade da aprendizagem.

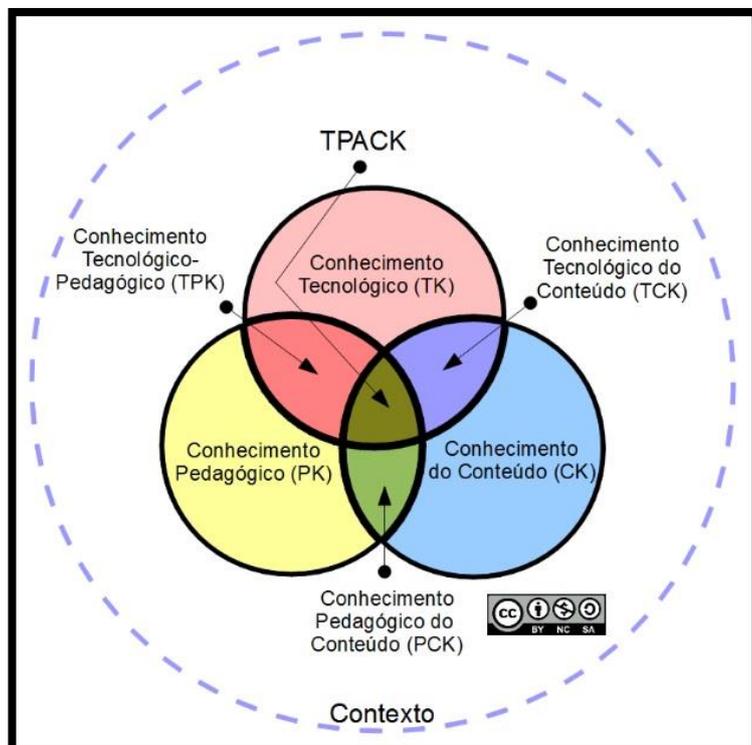
Para a compreensão da leitura na cultura digital, é preciso capacitar os leitores para o multiletramento, ou seja, leitores aptos a ler e compreender textos em diversos suportes e contextos que vão surgindo com a modernidade. Sendo assim, cabe ao professor o desafio de pensar estratégias para um leitor que convive em um contexto escolar praticamente analógico e, na maioria das vezes, em sua vida cotidiana, em um contexto totalmente híbrido de leituras.

Segundo os quatro pilares da educação apresentados pela Unesco o aluno deve aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (UNESCO, 2017). Essas aprendizagens são um desafio para os profissionais atuantes em sala de aula, pois são conhecimentos necessários para a vida dos sujeitos.

Eu enfatizo a cultura digital, o desenvolvimento da compreensão leitora em ambientes digitais, porque acredito, que o computador, se bem usado, pode facilitar a vida das pessoas construindo pontes entre a informação e os sujeitos promovendo autonomia e conhecimento.

As escolhas que o professor faz ao planejar e ensinar são essenciais. Quando propomos atividades para o desenvolvimento da compreensão leitora, é necessário que o professor estabeleça, inicialmente, em função das necessidades dos alunos, os objetivos que pretende alcançar, para, então, conforme Harris e Hofer (2009), planejar como fará para atingir esses objetivos e que tecnologias digitais utilizará.

A articulação do modelo TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge, apresentado na figura 1, demonstra as dimensões envolvidas.

**Figura 1 – Modelo TPACK**

**Fonte:** <http://proflborges.blogspot.com.br/2012/09/introducao-ao-modelo-educacional-tpack.html>

O contexto escolhido para a realização das práticas apresentava uma realidade singular na utilização das tecnologias disponíveis. A cidade, situada na região metropolitana de porto Alegre, oferece internet pública aos seus habitantes. Existe a possibilidade de os moradores cadastrarem um *login* e uma senha para utilizarem a rede de internet disponível, que é distribuída por torres localizadas em escolas e prédios públicos. A internet ainda apresenta falhas quanto à qualidade da conexão e ao fato de não atingir todas as áreas do perímetro urbano, mas, mesmo assim, contribui para um acesso democrático de qualquer cidadão do município à rede mundial de computadores.

A rede municipal de ensino apresenta como característica a implementação do uso de tecnologias digitais no contexto escolar. Desde 2010, todas as unidades escolares de Ensino Fundamental dos anos finais dispõem de *notebooks* para planejamento dos professores, lousa e mesa interativa para atividades, projetores e

laboratório de informática. A realidade de cada uma das escolas apresenta particularidades, mas todas elas possuem esses recursos.

A realidade das tecnologias no meio escolar e a possibilidade de conexão gratuita na vida cotidiana dos alunos, fora das dimensões da escola, possibilita que as ferramentas digitais sejam propulsoras de novas práticas de leitura. As características dessas escolas do ensino público, somadas ao fato de a pesquisadora estar inserida como coordenadora e professora na rede municipal, bem como o destaque nos índices do IDEB obtido pelos alunos do município nos últimos anos contribuíram para a escolha dessa realidade como um potencial a ser estudado quanto ao ensino da leitura em contextos híbridos.

A opção por uma prática colaborativa nasceu da visão de que o aprendizado resulta da interação. Utilizar práticas colaborativas é pensar de forma conjunta sobre como articular as ferramentas disponíveis de forma que promovam o aprendizado do aluno. Muitos professores, contudo, não estão habituados a trabalhar dessa forma. É um desafio mudar comportamentos que promovam mudanças na educação. Em função disso, é preciso repensar as práticas de ensino, até porque, conforme Bacich et al. (2015, p.41), no *Livro ensino Híbrido*<sup>32</sup> “os modelos precisam também evoluir para incorporar propostas mais centradas no aluno, na colaboração e personalização”. Isso pode ser feito por meio da introdução de novas tecnologias na sala de aula. A articulação dos conhecimentos adquiridos em minha trajetória, juntamente com a experiência na coordenação pedagógica - acompanhando o trabalho dos professores, orientando práticas educacionais, socializando questionamentos e angústias relativas à aprendizagem da leitura - e a experiência de professora de linguagens, abriram campo para uma discussão necessária sobre possíveis estratégias de leitura em um contexto híbrido escolar.

---

<sup>32</sup> Ensino híbrido é “um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio de ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013 apud BACICH, TANZI NETO & TREVISANI – orgs.)

**Figura 2 - Temas de relevância articulados na prática de letramento digital**



**Fonte: elaborado pela autora**

O desejo de qualificar os processos de desenvolvimento da leitura e a paixão pela educação levaram a escolha por uma pesquisa que abordasse a prática social de letramento e o desenvolvimento da compreensão leitora.

No capítulo seguinte apresenta-se uma síntese sobre o PLE – Personal Learning environment.

**CAPÍTULO 2**  
**PERSONAL LEARNING ENVIRONMENT**

## **PERSONAL LEARNING ENVIRONMENT**

A visão sobre a leitura apresenta a necessidade de novas práticas em sala de aula, que propiciem o desenvolvimento da proficiência da leitura, oportunizando o desenvolvimento dessa aprendizagem ao longo da vida para cada indivíduo, de forma pessoal, que são os princípios norteadores do PLE.

Bassani e Nunes (2016) organizaram uma compilação de estudos sobre PLE, a fim de caracterizar o histórico do conceito que serve de suporte para a síntese que é apresentada neste trabalho. Os estudos do PLE podem englobar vários ângulos de observação. De acordo com Attwel (2007), um PLE se compõe por todas as ferramentas que se usam cotidianamente para aprender e esse aprendizado ocorre ao longo da vida, de forma personalizada.

Logo, o PLE é uma abordagem pedagógica, que advém da utilização das TIC na educação e que reportam à exploração do potencial de informação, da comunicação, da interação, da colaboração e da criatividade de uma nova cultura de aprendizagem (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, BASSANI; NUNES, 2016).

Este livro busca a articulação do PLE como estratégia de leitura para o leitor híbrido e o modelo TPACK, como modelo adequado para o planejamento das atividades para as práticas de letramento social em contexto híbrido.

Para a articulação de um modelo de orientação metodológica, deve-se articular ao PLE, como estratégia de leitura, o modelo TPACK, como o modelo tecnológico-pedagógico adequado para um planejamento colaborativo com o professor. O capítulo seguinte mostra a abordagem escolhida para este trabalho.

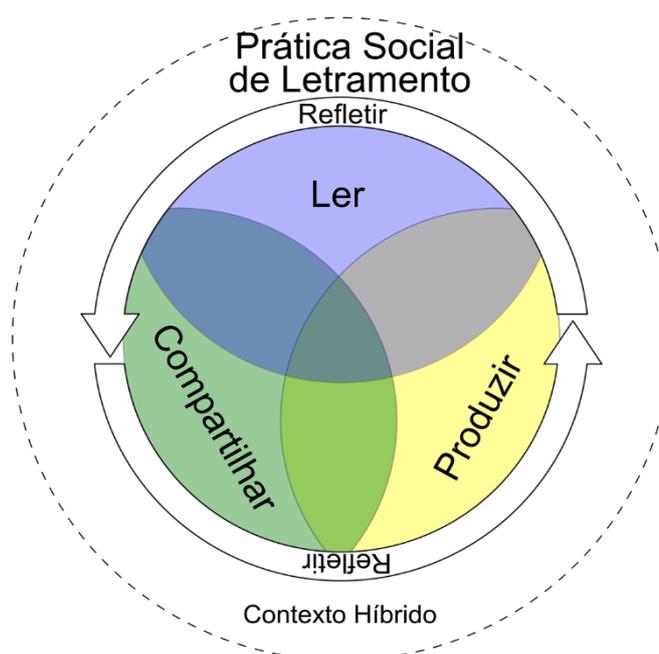
**CAPÍTULO 3**  
**CONTEXTOS HÍBRIDOS: ARTICULAÇÃO PLE E TPACK**

### CONTEXTOS HÍBRIDOS: ARTICULAÇÃO PLE E TPACK

Para a articulação da perspectiva do PLE, de ler, produzir e compartilhar, refletindo sobre todo o processo como um fio condutor para o desenvolvimento de práticas sociais de letramento, elaborou-se um *framework* sobre as estratégias para a prática social de letramento em contexto híbrido.

Esse *framework* retrata que o ato de ler como prática social é contíguo, pois a leitura do texto desafia o leitor a entender para produzir e essa produção envolve a síntese de interpretações de diferentes indivíduos, logo, uma relação de reflexão sobre a compreensão leitora. Da mesma forma, o produzir relaciona-se ao compartilhar, pois escreve-se na perspectiva de ser lido, para fazer parte de um ato significativo de leitura ou de uma prática de letramento. Essas conexões ocorrem dentro da perspectiva de contexto híbrido, no entorno desse contexto de aprendizagem.

**Figura 3 – Estratégia para prática social de letramento em contexto híbrido**



**Fonte: elaborado pela autora a partir da perspectiva do PLE**

A Figura 3 apresenta a articulação dessas dimensões de ler, produzir e compartilhar na reflexão como estratégia a ser explorada. Sendo assim, no próximo capítulo apresentam-se as atividades práticas em articulação as perspectivas do PLE para dar suporte as proposições de práticas sociais de letramento digital para contextos híbridos de leitura.

**CAPÍTULO 4**  
**PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO DIGITAL**

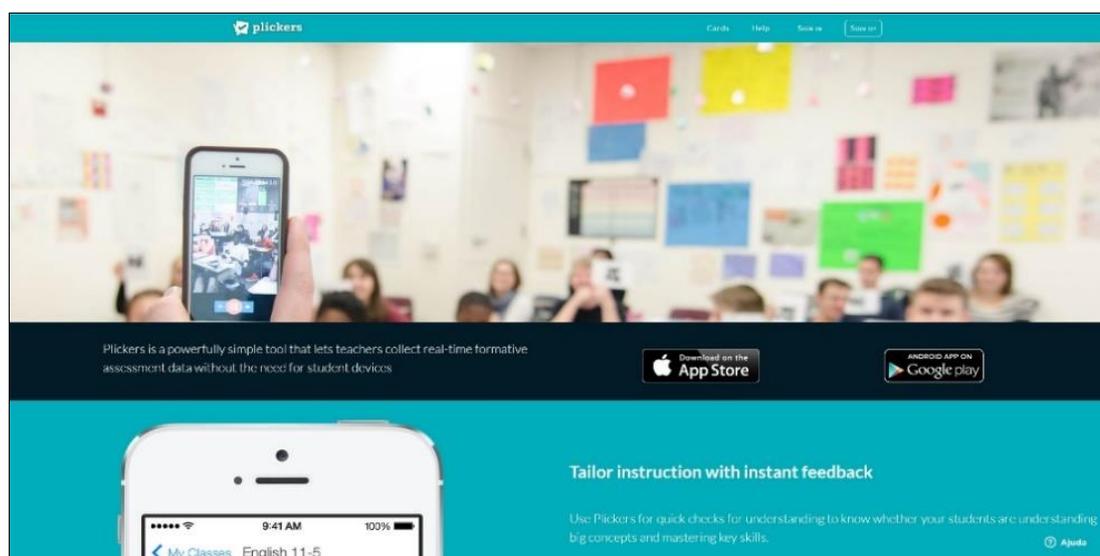
## PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO DIGITAL

Neste capítulo retrata-se a proposição de práticas realizadas durante a pesquisa, articulando os referenciais escolhidos e atuando em colaboração com os professores titulares de Língua Portuguesa de cada turma.

### PRÁTICA A

Ao pensar em uma ferramenta que permitisse a exploração de elementos do texto e também a produção de forma lúdica, sem utilização de dispositivos móveis, utilizou-se duas possibilidades de quiz (questionário de exploração do texto com perguntas e respostas): a ferramenta *Plickers*<sup>33</sup> (Figura 4) e o jogo *Kahoot* (Figura 5).

**Figura 4 – Ferramenta Plickers**



**Fonte:** <https://www.plickers.com>

A ferramenta *Plickers* (na Figura 5) “[...] é uma ferramenta poderosamente simples que permite aos professores coletar dados de avaliação formativa em tempo real sem a necessidade de dispositivos para estudantes”, os alunos, munidos de uma ficha, fornecida para impressão pelo aplicativo, escolhem sua resposta e posicionam a ficha de acordo com a escolha correspondente (SE A, B, C e D), mostrando-a para o professor, que capta, por meio de um aplicativo em seu celular, as respostas dos

<sup>33</sup> Para saber mais sobre a ferramenta, acessar <https://www.plickers.com/>.

alunos. O aplicativo transforma os dados em registros que possibilitam a realização de jogos ou o monitoramento da aprendizagem do aluno.

A ferramenta Kahoot<sup>34</sup> (Figura 5) pode ser utilizada sem a necessidade de baixar o aplicativo, ela é uma ferramenta on-line e permite a criação de jogos por professores e alunos, bem como o compartilhamento e a exploração de jogos pelos usuários em forma de *quiz*.

**Figura 5 – Ferramenta Kahoot**



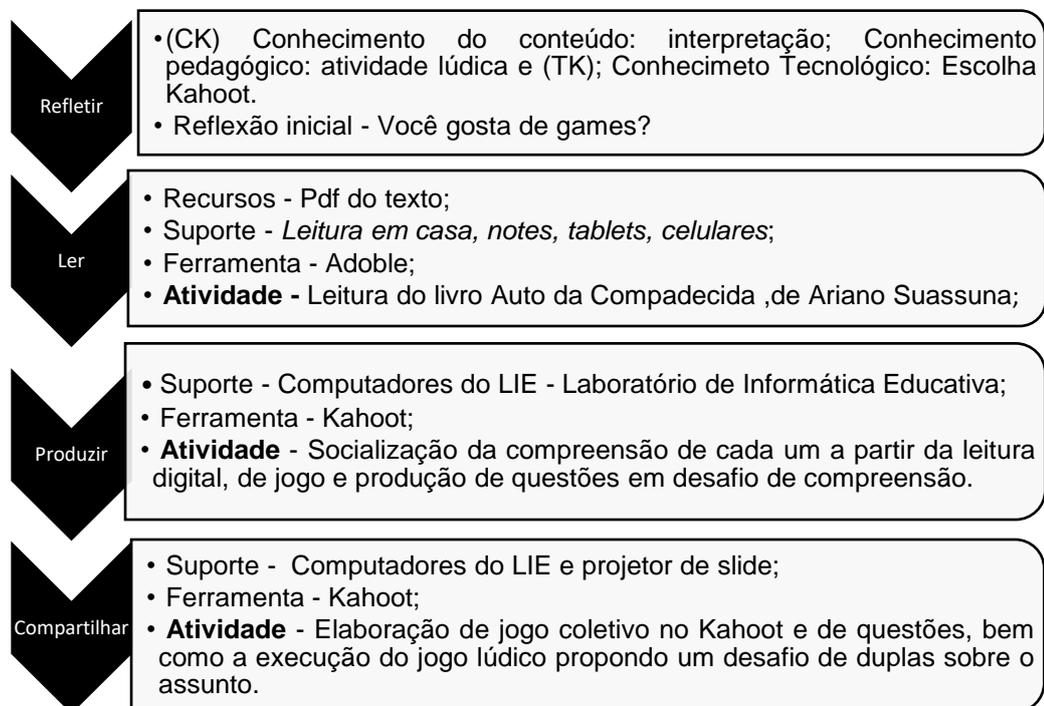
**Fonte:** <https://kahoot.com>

A proposição dessa atividade objetivava que os alunos retomassem elementos do texto e, ao mesmo tempo, pudessem propor questões para desafiar o conhecimento dos colegas de forma lúdica.

A proposta dessa atividade explora a ferramenta Kahoot. Veja as características do planejamento da proposta de prática social de letramento digital, utilizando, como ponto de partida, o modelo TPACK e, como estratégia, a perspectiva do PLE, construído de forma colaborativa.

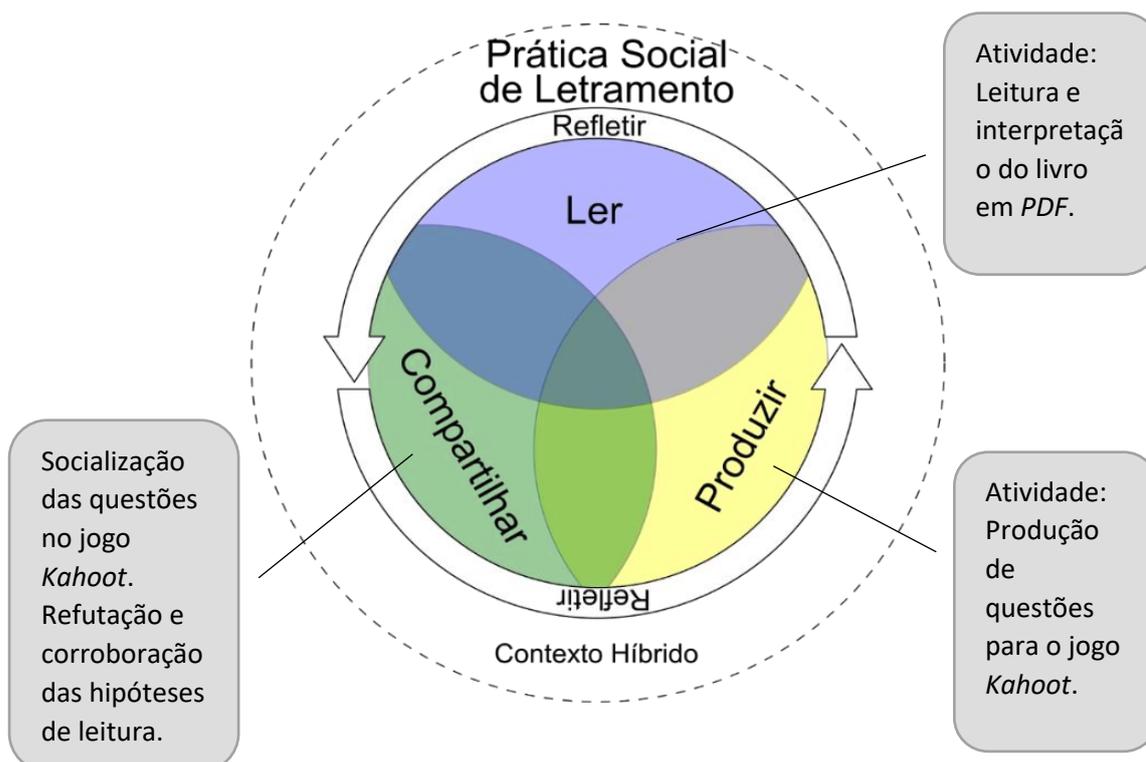
<sup>34</sup> Para saber mais sobre a ferramenta Kahoot, acessar <https://kahoot.com> e <https://youtu.be/JhK6sOQcPQ8>.

**Figura 6– Síntese do Planejamento colaborativo – B**



Fonte: elaborado pela autora

**Figura 7 – Prática A**



## Fonte: elaborado pela autora

### PRÁTICA B

A proposta foi pensada para que os alunos lessem um texto e se posicionassem em relação a ele, argumentando e defendendo seu ponto de vista.

Ensinar o (conhecimento do conteúdo – CK) e traçar o objetivo, seguido do questionamento sobre o tipo de atividade pedagógica que era possível realizar naquele contexto foi determinante para a realização da prática de leitura.

A partir dessas indicações, selecionou-se a ferramenta mais adequada para compor essa prática. Foi montado então um conjunto de dispositivos para a realização da prática. A ideia era promover a socialização, portanto, não havia dispositivos para uso individual, mas para realizar uma atividade em grupo.

No que tange ao contexto híbrido, a essa turma dispõe de lousa interativa na sala e notes e costuma utilizar o texto digital em suas aulas para a realização de leituras coletivas. O desafio do grupo era ler em um formato diferente, pensou-se em algumas possibilidades para a realização dessa atividade. A partir disso e com base no *framework* proposto, foram experimentadas a ferramenta QR code (Figura 8), *Padlet* (Figura 8), *Plickers* – apresentada anteriormente - e *Go conqr* (Figura 10).

**Figura 8– Ferramenta QR code**



**Fonte:** <http://br.qr-code-generator.com>

A ferramenta QR Code (Figura 8) permite a geração de códigos que representam textos, figuras, links, etc. Por meio do QR Code, é possível adicionar informações e

articular textos, imagens e outras características para serem verificadas através de aplicativo instalado em dispositivos móveis. O QR Code popularizou-se e atualmente é encontrado em jornais, estacionamentos, produtos de higiene, de limpeza, cosméticos e alimentos.

**Figura 9 – Ferramenta Padlet**



**Fonte:** <https://pt-br.padlet.com>

O Padlet<sup>35</sup> é uma ferramenta que oportuniza a criação de murais coletivos no formato on-line, é possível relacionar contatos de e-mails e formar grupos, inserir comentários, textos, imagens e sons.

**Figura 10 – Ferramenta Go Conqr**



**Fonte:** <https://www.goconqr.com/pt-BR>

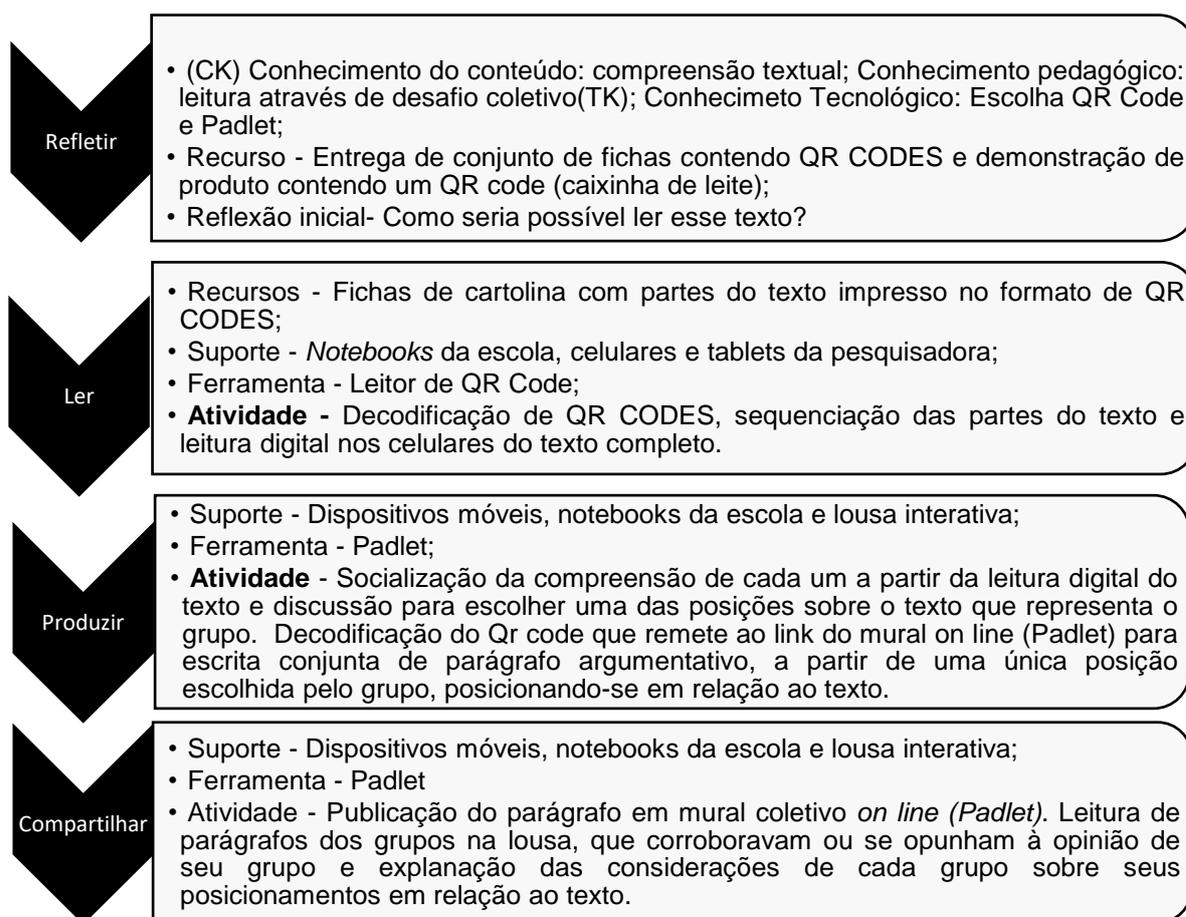
<sup>35</sup> Saiba mais sobre o Padlet em <https://pt-br.padlet.com/>

A ferramenta *Goconqr* oportuniza o aprendizado colaborativo e apresenta como recurso a criação de mapas mentais, jogos, inserção de imagens, *quiz* e atividades que podem ser exploradas por seus usuários.

Para a atividade foram utilizados dispositivos móveis (tablets e smartphones, bem como o acesso a internet da escola.

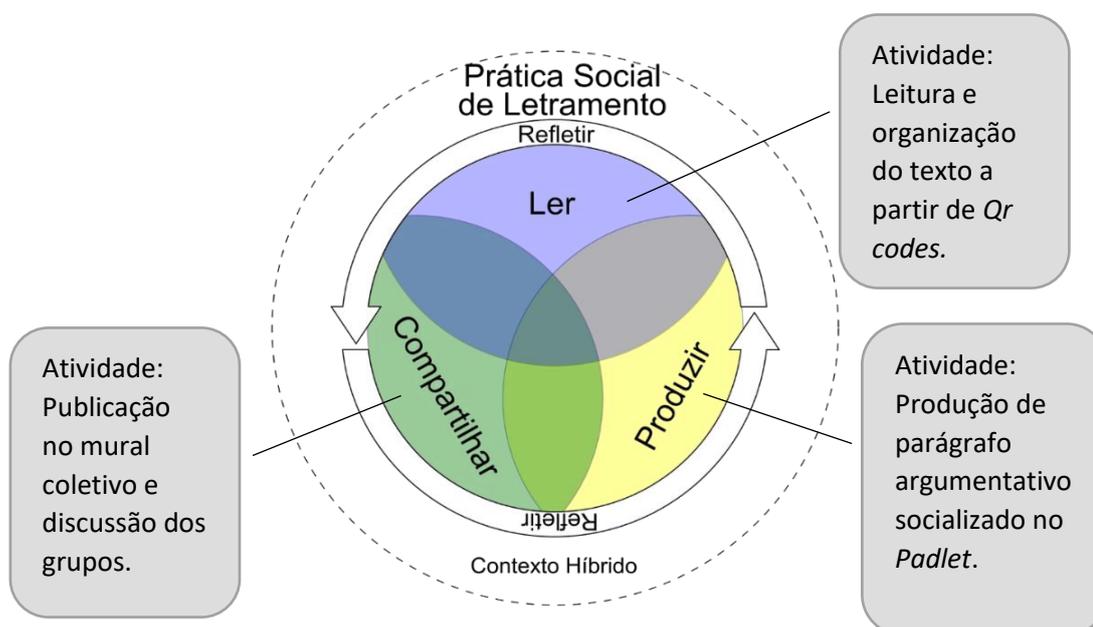
Optou-se por aplicar o plano em colaboração, sendo assim, professora e pesquisadora mediarão o processo de leitura. Combinou-se que, na prática de leitura, a professora iria conduzir a aula e, na medida em que a prática fosse acontecendo, seriam realizadas as intervenções necessárias. Os passos do planejamento das ações na perspectiva de Ler, Produzir e compartilhar - PLE e da reflexão durante todo o processo são apresentados na Figura 11.

**Figura 11 – Síntese do Planejamento colaborativo – B**



**Fonte: elaborado pela autora**

A Figura 12 representa a prática social de letramento realizada - B.

**Figura 12 – Prática B**

**Fonte: Elaborado pela autora**

Para a leitura, os alunos foram divididos em quatro grupos e receberam, em sua mesa, saquinhos contendo quadradinhos com QR codes. Os grupos foram provocados perguntando aos alunos, que tipo de linguagem era aquela, se já haviam visto e onde. Se era possível fazer a leitura desses quadradinhos, se enxergavam alguma lógica no texto. Os alunos colocaram que um deveria ser diferente do outro, que deveriam variar, pois perceberam que existiam alguns QR codes com mais detalhes e atribuíram isso a estarem decodificando mais letras. Perceberam que havia também um pequeno número nos QR codes e concluíram que a sequência numérica poderia ser uma sequência de parágrafos. Foram entregues então aos alunos os dispositivos para que realizassem a leitura dos códigos. Cada grupo fez a leitura de um parágrafo. Durante esse processo, apareceram algumas dificuldades, a internet da escola caiu e passou-se a usar a internet da pesquisadora. Embora todos os dispositivos tenham sido testados previamente, em alguns, os QR codes que tinham mais pixels, não puderam ser lidos integralmente, mas a professora acompanhava a leitura em uma folha de papel e auxiliou os alunos. Isso aconteceu, porque os dispositivos tinham câmeras de resoluções diferentes. O dispositivo que deu conta do processo era, em tese, o mais simples, porém com uma câmera de melhor resolução em relação a um dos tablets.

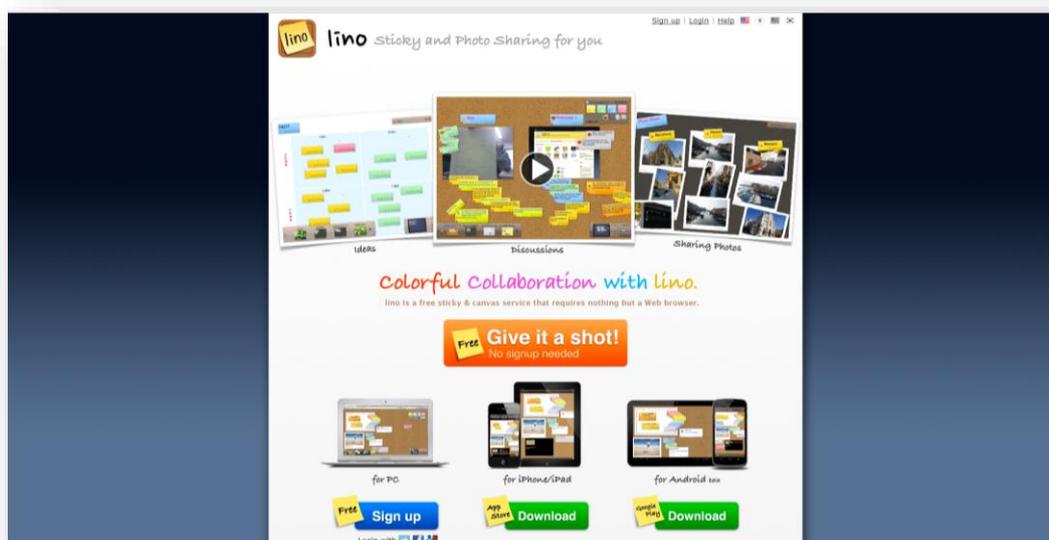
Durante a prática de leitura, foi realizada a seguinte proposta: após ler o texto, converse com os colegas, posicionando-se sobre se você é *ON* ou *OFF*. Nesse dia, a professora reservou três notebooks para a atividade, os alunos que estavam com dificuldade com o uso do celular, fizeram uso também dos *tablets*. Foi colocado um QR code projetado na lousa interativa, o QR code continha o código com o *link* para um mural interativo da ferramenta *Padlet*, também se escreveu o endereço abreviado no quadro para quem estava utilizando os *notebooks*. Foram inseridos os parágrafos argumentativos produzidos pelos alunos, posicionando-se em relação ao texto.

Na etapa de compartilhamento, os alunos tiveram a tarefa de socializar sua compreensão da leitura, posicionar-se diante do texto e chegar a um consenso sobre a posição adotada pelo grupo, socializando-o com a turma.

## PRÁTICA C

A prática escolhida foi o *Linoit* (Figura 13), no formato mural, para ser compartilhado com os colegas.

**Figura 13 – Ferramenta Linoit**

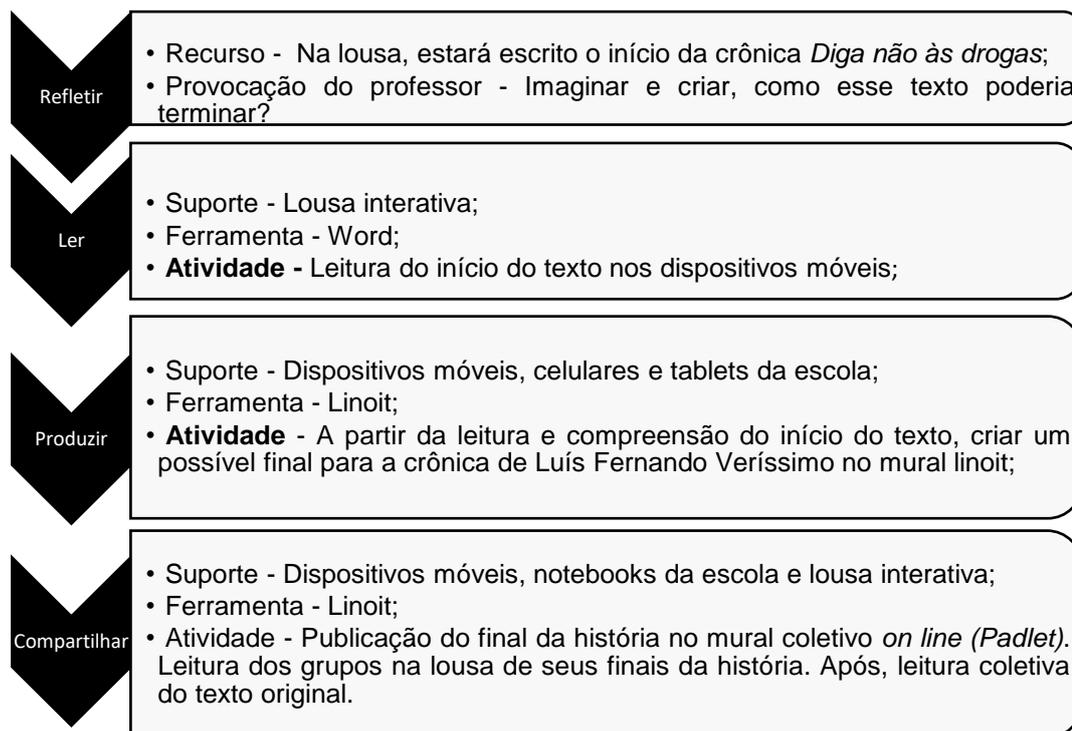


**Fonte:** <http://en.linoit.com>

Existe uma parceria entre os professores, tanto que a professora do projeto em questão também participou da prática de leitura. A Figura 30 mostra uma síntese das atividades realizadas no planejamento colaborativo à luz do PLE.

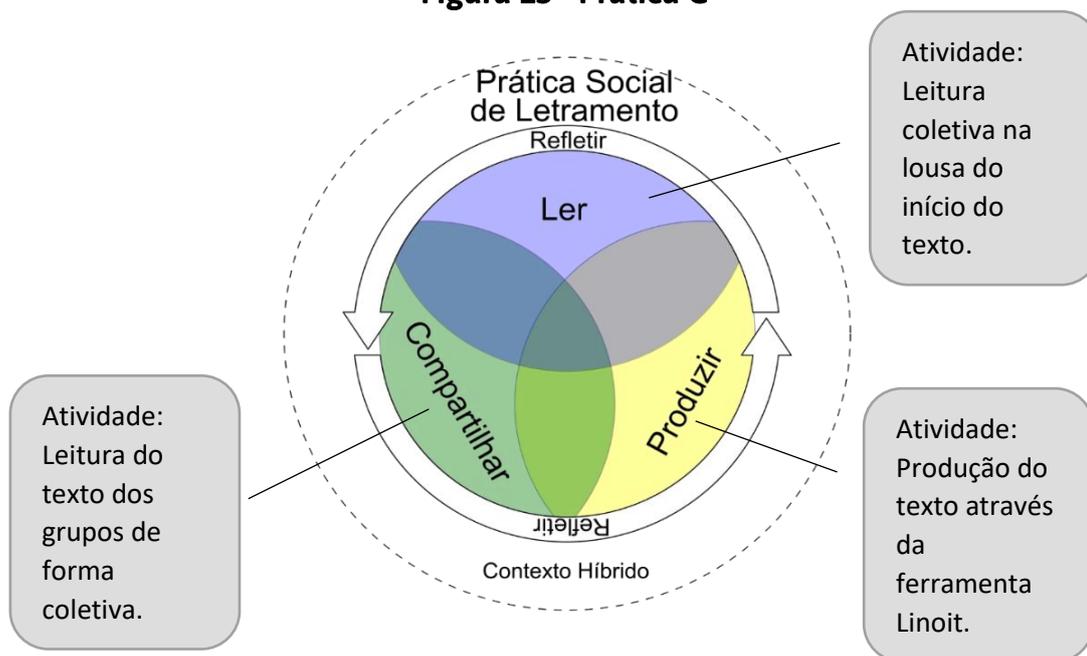
A Figura 14 mostra a prática colaborativa realizada - C.

**Figura 14 – Síntese de Planejamento colaborativo – Escola C**



**Fonte: elaborado pela autora**

Figura 15 - Prática C



Fonte: elaborado pela autora

A prática de leitura com tecnologia digital vem ocorrendo em diferentes disciplinas e em diversos contextos escolares. Existem hoje práticas resultantes do ensino híbrido<sup>36</sup>, conforme demonstrados em estudos realizados no Brasil, pelo Instituto Península e descritos no livro *Ensino Híbrido* de Bacich (2015).

O livro de Coscarelli e Ribeiro (2011), *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, apresentam a visão de diferentes autores e práticas de exploração das redes sociais, de sites e da utilização de ferramentas para práticas educacionais que oportunizam o letramento digital. São outros exemplos de atividades, explorando as tecnologias que podem dar suporte a novas práticas.

Transitar entre essas possibilidades de leitura impressa ou digital, perpassando arquiteturas moventes, exige do leitor um conhecimento de estratégias que possibilitem sua compreensão sobre todas as dimensões da leitura, física e virtuais, que, por sua vez, precisa ser estimulada e ensinada pelo professor, o que é um novo desafio para a escola. A leitura na cultura digital apresenta características e

<sup>36</sup> Ensino híbrido é “um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio de ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013 apud BACICH, TANZI NETO & TREVISANI – orgs.)

singularidades, por isso é imprescindível verificar hipóteses de práticas que possam dar suporte para a formação do leitor atual.

**CAPÍTULO 5**  
**SUGESTÕES NORTEADORAS PARA PRÁTICAS EM CONTEXTOS HÍBRIDOS**

## PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO

Esse capítulo, apresenta algumas considerações importantes para o professor que deseja trabalhar em contextos híbridos de leitura.

Vejamos, é importante que o professor se aproprie do ler, produzir e compartilhar como estratégias para a prática social de letramento em contexto híbrido, para tanto apresentam-se algumas considerações:

### Na perspectiva do ler sugere-se ao professor:

- oportunizar a leitura através de diferentes suportes como uma meta (*smartphone, tablet, lousa interativa, desktop, etc.*) para que os aprendizes possam desenvolver as habilidades de leitura no meio digital através da exploração com auxílio do professor;
- mostrar caminhos, sites, portais, dicionários on-line e materiais que possam enriquecer essa prática de leitura híbrida;
- indicar uma proposta um significado relevante, ler para quê? ou nesta perspectiva social, para quem? ler para compreender.
- combinar com os alunos qual o objetivo dessa leitura e apontar caminhos para que se desafie;
- tornar o ato da leitura um desafio de entendimento pessoal (com metas que o aluno pode traçar) e coletivos, para que possa dividir suas dúvidas e considerações com os demais, o que se concretiza na socialização dessa compreensão com o outro.

### Na perspectiva do produzir sugere-se ao professor:

- analisar o potencial da atividade escolhida em função dos objetivos propostos para a atividade;
- conhecer as ferramentas sugeridas por sites especializados em educação, como o *Top 200 Tools for learning, Portal do professor*, recursos educacionais abertos, sites e blogs e projetos educacionais que disponibilizem, de forma gratuita, aplicações que podem ser utilizadas de acordo com o contexto híbrido de leitura de cada escola;
- explorar ferramentas que oportunizem interfaces comunicativas de interação e troca de opiniões, como as exploradas na pesquisa (*murais interativos, games, aplicações, softwares*);

- desafiar o aluno a expressar-se com criatividade, realizando releituras e conexões com o que foi lido;
- proporcionar momentos de engajamento para o grupo, explorando o resultado da leitura e poder de interação das ferramentas digitais;
- inovar e criar espaços virtuais para que a produção possa ser registrada, compartilhada e tenha significado;
- aproveitar o potencial das ferramentas digitais para obter feedbacks em tempo real, individuais e coletivos da turma, sobre o seu desempenho em relação à compreensão leitora e a sistematização dos registros, o que é possível por meio da utilização de ferramentas digitais.

Na perspectiva do compartilhar sugere-se ao professor:

- desenvolver, em função do objetivo proposto atividades que contribuam para o desafio coletivo de socializar a compreensão do texto;
- explorar o compartilhamento como momento de rica possibilidade de compreensão sobre como o aluno aprende, o que ele aprende e a forma como aprende, fechando a reflexão da prática do processo de leitura realizado, possibilidades como essa são facilitadas quando o professor explora ferramentas digitais que permitam o registro dos detalhes que não são possíveis de registrar no momento da interação devido à velocidade em que acontecem.

Como exemplo para tanto, pode-se indicar jogos como o *Kahoot*, que apresentam, ao final de cada jogo, um relatório de desempenho individual, ou de duplas que é gerado a partir do jogo e automaticamente encaminhado para o e-mail da professora. Nesse tipo de relatório, é possível rever, de forma particular, as dificuldades na compreensão de cada aluno. Estimular a socialização dos resultados encontrados em sua leitura de forma que o aluno se torne parte desse processo de compreensão do texto, incentivando a construção do aprender a aprender;

- compartilhar com colegas, com a escola, com os pais e com a comunidade aquilo que é aprendido através da leitura usando o potencial comunicacional das mídias para essa socialização.

As sugestões das diretrizes norteadoras são contribuições para o planejamento e execução de práticas sociais de letramento. Sugere-se também estabelecer parcerias de planejamento colaborativo com professores de outras disciplinas, para enriquecer o repertório de leitura dos alunos e o aprendizado de conteúdos de forma interdisciplinar.

Em uma perspectiva de organização do planejamento desse processo, sugere-se ao professor que utilize a articulação do PLE e TPACK e a perspectiva de ler, produzir e compartilhar como estratégia para a prática social, conforme mostrado no framework, delineando cada passo, o ler, produzir e compartilhar de acordo com a aula planejada para o contexto híbrido específico em que ensina. Sugere-se também, aproveitar o potencial do planejamento colaborativo, aprendendo com os colegas docentes ou mesmo com os alunos que desafiados trazem novidades, estabelecendo trocas e agregando conhecimentos sobre aplicações de diferentes ferramentas digitais.

## **CAPÍTULO 6**

### **CONCLUSÕES**

## **CONCLUSÕES**

As conclusões sobre as práticas apresentam considerações significativas para uma reflexão sobre as estratégias de leitura encontradas no contexto escolar, mais especificamente dos alunos de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, de três escolas públicas municipais de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre/RS, pertencente à cultura digital. Se você deseja conhecer, os conceitos de leitor e leitura na cultura digital, os referenciais, assim como o modelo TPACK e o PLE, que serviram de base para a investigação que caracterizou as escolas pesquisadas como espaços potenciais para contexto híbrido de leitura leia a dissertação que originou a escrita deste livro.

No contexto educacional atual, é possível propor a leitura híbrida em articulação às práticas sociais de letramento digital, cabendo a reflexão de que, para a promoção de práticas para o leitor híbrido, é necessário capacitar os professores que estão em sala de aula e aproximá-los do uso das tecnologias. Espero que este livro sirva para nortear, de forma coerente, contribuindo com o propósito de ensinar a leitura na cultura digital. O começo nem sempre é fácil, no entanto, é preciso coragem para inovar! Agora professor, vamos praticar! Explore os contextos híbridos de leitura.

## REFERÊNCIAS

BACHICH, Lilian.; NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando (orgs). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BASSANI, Patrícia ; NUNES; Jose. **Ensinar e aprender em/na rede: diferentes abordagens teórico-práticas do conceito de ambientes pessoais de aprendizagem**. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/pie/issue/view/146>>. Acesso em: 11 novembro. 2016.

CASTAÑEDA, Linda; ADELL, Jordy. **El ecosistema pedagógico de los PLEs**. In: Castañeda, L. Adell, J. (Orgs), Entornos Personales de Aprendizaje (pp. 29-51). Alcoy: Marfil. 2013. Disponível em: <<http://www.um.es/ple/libro/>> Acesso em: 10 out. 2016.

COSCARELLI, Carla; Ana Elisa Ribeiro. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v. 1, p. 41-58.

HARRIS, Judith; HOFER, Mark. **Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Action**. 2011. Disponível em: < <http://ites.ncdpi.wikispaces.net/file/view/What+is+TPACK.pdf/385898910/What2is%20TPACK.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

IDEB 2015 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

MEC – INEP. Brasil no PISA 2015. Análise e reflexões sobre o desempenho de estudantes brasileiros. 2015. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf)> Acesso: 12 out. 2017.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Manual de Metodologia Científica**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

PRÓ-LIVRO, Instituto. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. 4ª ed. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_ReTratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_ReTratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)> Acesso em: 01 de junho, 2016.

SANTAELLA, Lucia. **A Ecologia Pluralista da comunicação**: Conectividade, mobilidade e ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

UNESCO. Relatório de monitoramento global. 2017. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>> Acesso: 26 out. 2017.